



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Ricardo Francelino

**Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e
na França:**
análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas

Marília
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ricardo Francelino

**Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e
na França:**

análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadores: Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho e
Profa. Dra. Nadja Acioly-Régner

Marília
2023

Francelino, Ricardo.
F8151 Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas / Ricardo Francelino. -- Marília, 2023.
299 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Alonso Bezerra de Carvalho
Coorientadora: Nadja Acioly-Régnier

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2023.
Bibliografia: f. 245-260

1. Afetividade. 2. Formação de professores. 3. Práticas pedagógicas. 4. Análise estatística implicativa. 5. Representações docentes. I. Título.

CDD 370.71

Ricardo Francelino

Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França:

análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas

Tese em regime de cotutela apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e a Université Lumière Lyon 2, como parte das exigências para a obtenção do título Doutor em Educação e em Sciences de l'Éducation et de la Formation

Linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil
Laboratório (EA 4571) - Éducation, Cultures, Politiques (ECP)

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho - orientador
UNESP – Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Nadja Acioly-Régnier - orientadora
INSPÉ – Université Claude Bernard Lyon 1– Lyon/França

Prof. Dr. Djailton Pereira da Cunha
UPE - Universidade de Pernambuco, Recife/PE

Prof. Dr. Jean Claude Régnier
ULL2 – Lyon/França

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
IBILCE /UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira
UFPE – Recife/PE

Prof^a. Dr^a Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy
UPE - Universidade de Pernambuco, Recife/PE

Prof^a. Dr^a Carmen Lúcia Dias,
UNOESTE - Presidente Prudente/SP

Marília, 29 de agosto de 2023.

Dedico este trabalho a minha família, Renata, Daniel e Suelen, minhas alegrias.

A Dona Neuza Francelino de Oliveira (*in memoriam*), mulher batalhadora, mãe de quatro filhos que sempre acreditou que seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe que sempre esteve ao meu lado, mas não pode estar aqui hoje.

À minha orientadora professora Nadja Acioly-Régnier por acreditar nesse projeto e me acolher em Lyon.

Ao meu orientador professor Alonso Bezerra de Carvalho pela longa caminhada de parcerias, desde a graduação e das discussões fabulosas nos grupos de estudo, por confiar em mim e nesse projeto.

Aos meus amigos Aparecido, Doriedson, Edilson, Elaine, Fabiano, Felipe, Jeremias, Juliano, Lucio, Maria pelos conselhos e apoios nas horas de dificuldades.

Aos meus colegas da Universidade Rafael, Paula, Vladimir, Xin, Carla, Fernanda, Emanuel, Sueli, pelo companheirismo e discussões sobre a pesquisa.

Aos professores Jean-Claude Régnier e Francisco Cláudio Alves Marques pelo auxílio nos momentos que mais precisei.

Aos funcionários da Unesp de Assis, em especial ao Sakuraba e ao Márcio, a quem devo imensa gratidão.

Aos meus familiares, Aparecida, Josmar, Rosimeire, Tércio e Nivaldo por todo auxílio prestado.

Agradeço a todos os participantes da pesquisa, estudantes e professores que nos auxiliaram nesse processo.

Agradeço aos membros da banca avaliadora pelo trabalho de leitura e pelas contribuições ao trabalho.

À minha esposa e companheira Renata, que sempre esteve ao meu lado auxiliando e cuidando de mim e de nossa família.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão das bolsas de pesquisa, sob os processos nº 2020/15066-0 e nº 2022/00988-5.

RESUMO

O presente trabalho está inserido no campo de pesquisa “cultura, cognição e afetividade” e teve como objetivo central investigar o lugar e o papel da afetividade nos cursos de formação inicial de professores, no Brasil e na França. Os aspectos contextuais nos remeteram ao crescimento da manifestação de determinados fenômenos na sala de aula como: dificuldades de mediação dos processos de ensino e de aprendizagem, violência entre alunos, *bullying*, assédio e violência contra professores, o que nos levou a repensar a importância atribuída à afetividade na formação inicial de professores. Partimos da hipótese de que conhecimentos e competências afetivas são pouco valorizados na formação de professores no que diz respeito aos conteúdos e competências profissionais. Para investigar nossa hipótese inicial, buscamos entender como a afetividade é compreendida e trabalhada pelos docentes formadores, atores centrais do processo formativo. Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, nos pautamos nas contribuições teóricas de Wallon (1968), Vygotsky (1998) e Damásio (2012) sobre o campo afetivo e as contribuições de Freire (1997) para a formação de professores. Nosso quadro metodológico se pautou na *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) apoiados na junção de métodos quali-quantitativos de construção, tratamento e análise de dados. Os dados foram construídos em uma amostragem 9 professores dos INSPÉs (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), das academias de Lyon, Marseille e Paris e, 9 professores dos campus da UNESP, das cidades de Marília, Bauru, Presidente Prudente e São José do Rio Preto. Para alcançar nossos objetivos realizamos a construção dos dados em três níveis: no nível **macro**, analisamos os repositórios institucionais e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. No nível **meso** analisamos os projetos pedagógicos e os conteúdos ministrados nas disciplinas Psicologia da Educação (desenvolvimento e da aprendizagem) no Brasil e nas unidades de ensino ligadas à psicologia na França. Coletamos informações por meio de questionário eletrônico via LimeSurvey, com o objetivo de construir dados mais amplos sobre as representações dos formadores sobre a presença e a importância da questão afetiva. Foi também enviado a 132 professores em formação (estudantes) um questionário via GoogleForms®, com o objetivo de compreender se a afetividade foi tema de trabalho durante a formação. A nível **micro**, realizamos entrevistas com os formadores e observações das aulas. Os dados foram tratados com os programas SPAD 9.2, para os dados textuais de base lexicométrica, e pelo programa CHIC 7, com base no quadro da análise estatística implicativa (ASI). Os resultados apontaram para a presença modesta dos componentes do campo afetivo nas leis, planos de ensino, unidades de ensino e maquetes de formação. Os docentes formadores, em sua maioria, apresentaram nos discursos a consciência da importância da afetividade para a formação docente, contudo reconhecem também que tais competências são secundarizadas na formação inicial em consequência da pouca carga horária e estrutura dos currículos atuais. Não foi possível perceber nas observações uma postura consciente ligada aos micro gestos de expressão profissional que favorecessem o desenvolvimento de competências afetivas. Os estudantes em formação de igual modo não se sentem preparados, do ponto de vista de competências afetivas, para desempenhar suas funções profissionais. Os dados mostraram que das poucas vezes que o tema da afetividade aparece na formação inicial, não especificam modos de ação, conhecimentos a serem construídos ou competências ligadas diretamente à afetividade a serem desenvolvidas pelos futuros profissionais. Em suma, o lugar e o papel da afetividade na formação inicial de professores precisam ser repensados.

Palavras-chave: Afetividade; Formação de Professores; Práticas Docentes; Análise Estatística Implicativa.

RÉSUMÉ

Le présent travail s'inscrit dans le domaine de recherche "culture, cognition et affectivité" et son objectif principal était d'étudier la place et le rôle de l'affectivité dans les cours de formation initiale des enseignants au Brésil et en France. Les aspects contextuels nous ont amenés à constater la croissance de certains phénomènes dans les classes, tels que les difficultés de médiation des processus d'enseignement et d'apprentissage, la violence entre les élèves, le harcèlement et la violence contre les enseignants, ce qui nous a amenés à repenser l'importance attribuée à l'affectivité dans la formation initiale des enseignants. Nous sommes partis de l'hypothèse que les savoirs et savoir-faire affectifs sont dévalorisés dans la formation des enseignants au regard des contenus et des savoir-faire professionnels. Pour étudier notre hypothèse initiale, nous cherchons à comprendre comment l'affectivité est comprise et travaillée par les formateurs d'enseignants, acteurs centraux du processus de formation. En ce qui concerne les procédures théoriques et méthodologiques, nous nous basons sur les contributions théoriques de Wallon (1968), Vygotsky (1998) et Damasio (2012) concernant le champ affectif et les contributions de Freire (1997) pour la formation des enseignants. Notre cadre méthodologique était basé sur une *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) appuyée sur la jonction des méthodes quali-quantitatives de construction, de traitement et d'analyse des données. Les données proviennent d'un échantillon de 9 enseignants d'INSPÉ (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation), dans les académies de Lyon, Marseille et Paris, et de 9 enseignants des campus de l'UNESP, dans les villes de Marília, Bauru et Presidente Prudente et São José do Rio Preto. Pour atteindre nos objectifs, nous avons construit les données à trois niveaux : au niveau **macro**, nous avons analysé les référentiels institutionnels et les lignes directrices des programmes nationaux pour la formation des enseignants. Au niveau **méso**, nous avons analysé les projets pédagogiques et les contenus enseignés dans les matières de psychologie de l'éducation (développement et apprentissage) au Brésil et dans les unités d'enseignement liées à la psychologie en France. Nous avons collecté des informations au moyen d'un questionnaire électronique via LimeSurvey, dans le but de construire des données plus larges sur les représentations des formateurs de la présence et de l'importance de la question affective. Un questionnaire a également été envoyé à 132 enseignants en formation (étudiants) via GoogleForms®, dans le but de comprendre si l'affectivité était un thème de travail durant leur formation. Au niveau **micro**, nous avons réalisé des entretiens avec les formateurs et des observations de classes. Les données ont été traitées avec les programmes SPAD 9.2, pour les données textuelles basées sur la lexicométrie, et par le programme CHIC 7, basé sur le cadre de l'analyse statistique implicite (ASI). Les résultats ont mis en évidence la présence modeste des composantes du champ affectif dans les lois, les plans d'enseignement et les maquettes de formation. Les formateurs d'enseignants, dans leur majorité, ont présenté dans leurs discours conscience de l'importance de l'affectivité pour la formation des enseignants, mais ils ont également reconnu que ces compétences ne sont pas prioritaires dans la formation initiale en raison de la faible charge de travail et de la structure des programmes d'études actuels. Il n'a pas été possible de percevoir dans les observations une attitude consciente liée à la micro-gestion de l'expression professionnelle qui favoriserait le développement des compétences affectives. De même, les étudiants en formation ne se sentent pas préparés, du point de vue des compétences affectives, à exercer leurs fonctions professionnelles. Les données ont montré que les quelques fois où le thème de l'affectivité apparaît dans les formations initiales, celles-ci ne précisent pas les modes d'action, les savoirs à construire ou les compétences directement liées à l'affectivité à développer par les futurs professionnels. En résumé, la place et le rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants doivent être repensés.

Mots clés: Affectivité; Formation des enseignants; Pratiques d'enseignement; Analyse statistique implicite.

ABSTRACT

The present work is inserted in the research field "culture, cognition and affectivity" and its main goal was to investigate the place and the role of affectivity in initial teacher education courses, in Brazil and France. The contextual aspects brought us to the growth of certain phenomena in the classroom, such as difficulties in mediating teaching and learning processes, violence among students, bullying, harassment and violence against teachers, which led us to rethink the importance given to affectivity in initial teacher education. We hypothesise that affective knowledge and skills are under-valued in teacher education in relation to professional content and skills. To investigate our initial hypothesis, we seek to understand how affectivity is understood and worked by teacher educators, central actors of the formative process. As for the theoretical and methodological procedures, we based ourselves on the theoretical contributions of Wallon (1968), Vygotsky (1998) and Damasio (2012) about the affective field and Freire's (1997) contributions to teacher education. Our methodological framework was based on *cross-fertilization* (Leong et al. 2010) supported by the junction of quali-quantitative methods of data construction, treatment, and analysis. The data was collected in a sample of 9 professors from the INSPÉs (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) from the academies of Lyon, Marseille and Paris, and 9 professors from the UNESP campuses in the cities of Marília, Bauru and Presidente Prudente and São José do Rio Preto. To achieve our goals we collected data at three levels: at the **macro** level, we analyzed institutional repositories and national curricular guidelines for teacher education. At the **meso** level we analyzed the pedagogical projects and the contents taught in the disciplines Educational Psychology (developmental and learning) in Brazil and in the teaching units linked to psychology in France. We collected information by means of an electronic questionnaire via LimeSurvey®, with the aim of building up broader data about the trainers' representations of the presence and importance of the affective issue. A questionnaire was also sent to 132 teachers-in-training (students) via GoogleForms®, with the aim of understanding whether affectivity was a topic of work during their training. At the **micro** level, we conducted interviews with the trainers and class observations. Data were processed with the programs SPAD 9.2, for lexicometrically based textual data, and by the program CHIC 7, based on the framework of implicative statistical analysis (ASI). The results pointed to the modest presence of the affective field components in the laws, teaching plans and training models. Most teacher educators, in their speeches, were aware of the importance of affectivity for teacher education, however, they also recognized that such competencies are relegated to second place in initial training due to the small workload and structure of current curricula. It was not possible to notice in the observations a conscious posture linked to the micro-managements of professional expression that favored the development of affective competencies. The students in formation also do not feel prepared, from the point of view of affective competences, to perform their professional functions. The data showed that the few times the theme of affectivity appears in initial training, they do not specify modes of action, knowledge to be built or competences directly linked to affectivity to be developed by future professionals. In short, the place and role of affectivity in initial teacher education need to be rethought.

Keywords: Affectivity; Teacher training; Teaching Practices; Implicative Statistical Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de Francelino - Sistema representacional emotivo.....	34
Figura 2 – Imagem cohesis.....	89
Figura 3 – Estrutura de tratamento dos dados.....	90
Figura 4 – Tratamento dos dados dos projetos pedagógicos SPAD 9.2.....	92
Figura 5 – Organograma da estrutura administrativa do ensino francês.....	126
Figura 6 – Imagem de tratamento dos dados com SPAD 9.2	138
Figura 7 - Estrutura de tratamento em SPAD 9.2.....	138
Figura 8 - Afetividade e escolha da profissão.....	186
Figura 9 - Influência da afetividade entre professores e alunos e no processo de aprendizagem.....	190
Figura 10 - Jovens professores que abandonam a carreira docente.....	191
Figura 11 - Dificuldades no exercício da profissão docente franceses.....	196
Figura 12 - Dificuldades no exercício da profissão docente brasileiros.....	197
Figura 13 - Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a. alegria, b. medo, c. surpresa, d. tristeza, e. nojo, f. raiva.	297

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Exemplo de gráfico nuvem de palavras	91
Gráfico 02 – Nuvem de palavras.....	142
Gráfico 03 - Formação profissional de base em relação à Graduação/Licence.....	186
Gráfico 04 - Autores que retratam a afetividade no meio escolar – Brasil.....	198
Gráfico 05 - Atores que retratam a afetividade no meio escolar – França.....	199
Gráfico 06 - Conhecimentos afetivos e cursos de formação de professores – Brasil....	200
Gráfico 07 - Conhecimentos afetivos e cursos de formação de professores – França..	200

LISTA DE GRAFOS IMPLICATIVOS

Grafo implicativo 01 – Preparação de futuros professores.....	166
Grafo implicativo 02 – Relação realizou cursos/ participa de grupos.....	167
Grafo implicativo 03 - Afetividade e suas consequências na preparação docente.....	168
Grafo implicativo 04 - Conceitos de afetividade, emoções e sentimentos.....	170
Grafo implicativo 05 - Professores que acreditam que afetividade atrapalha desenvolvimento cognitivo.....	172
Grafo implicativo 06 - Ação da afetividade sobre o desempenho e sobre discente.....	174
Grafo implicativo 07 - Afetividade e suas consequências nas relações.....	175
Grafo implicativo 08 – Professores e a concepção da carreira docente.....	179
Grafo implicativo 09 – Influência da afetividade no percurso profissional docente.....	180
Grafo implicativo 10 - Representação da carreira e ingresso de novos profissionais...	182
Grafo implicativo 11 – Experiência na gestão e escolha da profissão.....	183
Grafo implicativo 12 – Experiência na gestão e implicação da afetividade.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores relacionados a afetividade.....	87
Quadro 2 – Exemplo de análise das leis nacionais.....	90
Quadro 3 – Estrutura do ensino brasileiro.....	110
Quadro 4 – Responsabilidade dos Entes federativos.....	110
Quadro 5 – Áreas de atuação e formação	114
Quadro 6 - Contexto de palavras.....	116
Quadro 7 - Contexto das palavras do campo afetivo.....	117
Quadro 8 - Formação e competências do ensino superior francês.....	128
Quadro 9 - Percursos de formação e concursos.....	132
Quadro 10 - Descritores do campo afetivo.....	137
Quadro 11 – Estrutura de contexto de palavras em tabela Excel.....	139
Quadro 12 – Grupo de palavras do campo afetivo.....	140
Quadro 13 – Contexto de palavras affecter.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ASBREI	Associação Brasileira de Educação Infantil
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CAPEPS	Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPESa	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPET	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAPLP	Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel
CEFAMS	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CHIC	Classifications Hierarchiques Implicatives & Cohésitives
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAG	Education at a Glance
ENS	Ecole Normale Supérieure
ENSET	Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
EUA	Estados Unidos da América
IFB	Instituto Francês do Brasil
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
INSPÉ	Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RJ	Rio de Janeiro
SP	São Paulo
SPAD	Système Portable d'Analyse des Données
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PARTE I - O CONCEITO DE AFETIVIDADE E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	23
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES, HIPÓTESE E OBJETIVOS DE ESTUDO	23
1.1 Aspectos conceituais e históricos da problemática	24
1.2. Teorias sobre as emoções, abordagens, possibilidades e caminhos.....	28
1.2.1. Abordagem teórica evolucionista	29
1.2.2 Abordagem teórica fisiologista-somática	30
1.2.3 Abordagem teórica cognitivista.....	31
1.2.4. Abordagem teórica culturalista.....	31
1.3 Possíveis interações entre as teorias somáticas, cognitivistas e culturalistas	32
1.4 O conceito de paixões em Aristóteles e suas influências sobre a estrutura do pensamento moderno.	35
CAPÍTULO 2 – DO MONISMO ESPINOSANO ÀS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE AFETIVIDADE.....	39
2.1 Onde tudo começou... Um hiato na concepção moderna de emoções	39
2.2. Caracterização da afetividade em Vygotsky: caminhos, conceitos e contribuições	44
2.2.1. O erro de Descartes, segundo Vygotsky.....	46
2.2.2. Teorias vegetativas de explicação das emoções: abordagens de James e Lange ...	50
2.2.3. As teorias Cannon, Bard e Sherrington	51
2.2.4. Os experimentos de Marañón e Wilson.....	53
2.2.5 A abordagem psicofísica da psique em Vygotsky.....	56
2.2.6. A concepção integral de psique em Vygotsky: do pensamento cartesiano ao retorno ao monismo espinosano	58
2.3 Wallon e suas contribuições para a o entendimento do campo afetivo	63
2.4 O conceito de emoção e as contribuições da neurociência para o campo afetivo ...	70
2.4.1 O que é um sentimento?	75
2.4.2 O funcionamento do cérebro para as neurociências e o processamento das emoções	77
2.4.3 A importância das emoções para tomada de decisões.....	78
PARTE II - ASPECTOS METODOLÓGICOS	81
CAPÍTULO 3 - A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	81
3.1 Os participantes do estudo.....	82
3.2 <i>Cross-fertilization</i> como estratégia de pesquisa.....	83

3.3 Estratégia de revisão da literatura	84
3.4 Organização estrutural da pesquisa	85
3.5 Instrumentos de construção, tratamento e análise dos dados	86
3.6 Percurso de análise da legislação nacional de formação de professores	86
3.6.1 Modelo de análise do Projetos Pedagógicos dos Cursos da UNESP	92
3.6.2 Os planos de ensino e maquetes de formação na França.....	93
3.7 A entrevista como método de construção de dados	93
3.8 Os questionários de pesquisa em uma escala de concordância e atitude	94
3.9 Análise Estatística Implicativa como suporte prático/teórico em pesquisas em educação	95
3.10 As observações como instrumento de compreensão da realidade subjetiva e de concepção dos símbolos e signos afetivos	96
3.11 Forma de análise dos resultados	98
PARTE III - A AFETIVIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	100
CAPÍTULO 4 – HISTÓRIA DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NA FRANÇA	100
4.1 A história do ensino no Brasil	101
4.1.1 Formação de professores no Brasil: marcos históricos	106
4.2 O sistema de ensino brasileiro: estrutura e organização do ensino	109
4.3 Formação de professores no Brasil, estrutura, princípios e desafios	112
4.4 Bases legais da afetividade na formação de professores no Brasil: análise de documentos oficiais	115
4.4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos	115
4.4.2 Análise dos Planos de Ensino dos Cursos de Pedagogia.....	117
4.5 A história do ensino na França	118
4.5.1 Formação de professores na França: marcos históricos	121
4.6 O sistema de ensino francês: estrutura e organização do ensino	125
4.6.1 O ensino superior francês: estruturas e peculiaridades.....	128
4.7 Formação de professores na França, estrutura, princípios e desafios	130
4.8 Bases legais da afetividade na formação de professores na França: análise de documentos oficiais	133
4.8.1 Análise das maquetes de formação e das unidades de ensino	133
4.9 Análise das leis nacionais	137
4.10 Peculiaridades entre o sistema de formação francês e brasileiro	142
CAPÍTULO 5 - A AFETIVIDADE PARA PENSARMOS UMA POSSÍVEL REVOLUÇÃO DE PARADIGMAS NOS PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES	145
5.1 Formação de professores e profissão docente	146

5.2 A formação de professores e a operacionalização das competências profissionais	149
5.3 O pensamento freiriano e as implicações de uma postura afetiva no ato de ensinar	154
5.4 Contribuições da psicanálise ao desenvolvimento das competências afetivas voltadas ao ensino	159
PARTE IV - O CONCEITO DE AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES E DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	164
CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS FORMADORES E DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO	164
6.1 Do questionário a construção dos dados com aplicação do programa CHIC 7, lugar e papel da afetividade nas práticas docentes.....	165
6.2 Professores e sua formação	165
6.3 O que é afetividade para os docentes	170
6.4 As implicações da experiência em gestão para a afetividade	183
6.5 Análise qualitativa das concepções docentes: dados do questionário.....	185
6.6 A concepção dos docentes em formação sobre a importância da afetividade para o desempenho da profissão	193
6.6.1 Caracterização da amostra, história de vida e formação profissional.....	193
6.6.2 Concepções sobre afetividade dos futuros professores	197
6.7 Considerações sobre afetividade presentes nos questionários.....	201
CAPÍTULO 7 - AS CONCEPÇÕES DE AFETIVIDADE DOS FORMADORES: LUGAR E PAPEL DA AFETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES	204
7.1 Os conceitos de afetividade dos formadores.....	205
7.2 As relações entre história de vida, experiência docente e afetividade	218
7.3 O lugar e o papel da afetividade nas representações docentes	221
CAPÍTULO 8 – OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS	224
8.1 O cotidiano de sala de aula e as manifestações emotivas	224
8.2 O posicionamento tático e suas implicações afetivas.....	224
8.3 As expressões faciais e os olhares dos formadores e suas implicações para o campo afetivo.....	226
8.4 O que os gestos podem causar sobre os estados afetivos dos estudantes?	227
8.5 O uso da voz e da palavra nas mediações afetivas	228
8.6 As relações entre afetividade e os micro-gestos de expressão profissional.....	230
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS	245
ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS FORMADORES	261

ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	275
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	286
ANEXO D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....	294
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	298
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FRANCÊS	299

Introdução

Engajados em buscar alternativas teórico-práticas para os problemas evidenciados ao longo da história da instituição escolar, psicólogos, pedagogos, sociólogos, entre outros profissionais, têm relatado que os problemas enfrentados pela escola são consequências de problemas sociais muito mais amplos. A sociedade como um todo se transforma em velocidade acelerada e a escola é envolta nesse turbilhão. Essas transformações se refletem no cotidiano escolar que, arraigado em uma cultura de ensino tradicional, sofre com as mudanças bruscas nos conceitos de moralidade, das metodologias de ensino e do próprio currículo escolar. Esta amálgama de complicações traz à tona a fragilidade do contexto escolar e a necessidade de nos voltarmos para a compreensão dos problemas inter-relacionais que se apresentam em sua estrutura. O ser humano é um ser social e a estrutura organizacional da escola fundamenta-se neste princípio.

Assim, esta pesquisa constitui-se uma continuação do nosso trabalho de Mestrado finalizado em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP / Assis, Brasil, no qual objetivou-se estudar as influências da afetividade na perspectiva de Henri Wallon no processo ensino-aprendizagem, tendo como público-alvo professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil (faixa etária de 10 a 11 anos). Especificamente, analisamos como as emoções e sentimentos, no domínio da afetividade, interferem no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, e quais habilidades relacionais, no âmbito das competências profissionais, o professor poderia implementar para melhorar a mediação pedagógica na sala de aula. Se por um lado os professores participantes da pesquisa deram grande importância ao lugar da afetividade no processo de ensino-aprendizagem em seus discursos, por outro lado os dados das entrevistas e observações em sala de aula demonstraram pouca clareza sobre os processos de ação, o significado da afetividade e as possibilidades de mobilização de tais conhecimentos evocados para melhorar suas respectivas práticas de ensino. (Silva, 2017). Isto despertou-nos a curiosidade de investigar o papel da afetividade na formação inicial de professores em vários contextos.

Do ponto de vista profissional, trabalho com o ensino desde 2008, como professor do Ensino Fundamental (Ciclo 2), Ensino Médio e no Ensino Técnico do estado de São Paulo, Brasil. No que se refere à pesquisa no campo das ciências da educação, nossa trajetória se inicia na pós-graduação em 2010, na Universidade Federal Fluminense - UFF-RJ. Ao longo de nossa experiência docente, fomos confrontados com eventos em que a dinâmica relacional foi

fortemente marcada por situações de manifestação efervescente de afetividade, o que despertou nosso interesse para melhor compreender essa dinâmica.

De um ponto de vista institucional, esta tese se insere em um processo de dimensões internacionais estabelecido entre as universidades de Lyon/França e UNESP/Brasil. O contato com a Dra. Acioly-Régnier ocorreu durante sua estada em 2018 na UNESP, como laureada das cátedras franco-brasileiras no estado de São Paulo. Este Programa em parceria com o Consulado Geral da França em São Paulo - através do Instituto Francês do Brasil (IFB) foi realizado no campus da UNESP-Bauru, tendo como temática principal a "afetividade, matemática e formação de professores". Somando-se às parcerias já mencionadas, o Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, supervisor desta tese, já possuía histórico de relações com a França, tendo realizado seu pós-doutorado na Université de Lille, bem como realizado uma estadia como professor visitante na Université de Cergy-Pontoise.

No século XXI a escola vem sendo atravessada por um turbilhão de intercorrências que têm descaracterizado o objetivo principal de formação do cidadão, problema que se emaranha na complexidade do processo educativo. Tanto no Brasil quanto na França estamos diante de uma crise que se enraizou no sistema escolar, uma amálgama de variáveis de diferentes naturezas (sociocultural, afetiva, cognitiva, política etc.) que parece perturbar o papel primário da escola e os valores da educação. O baixo desempenho escolar, a indisciplina, a violência nas escolas, a desvalorização do professor e a inocuidade dos governos em ações resolutivas, são destacados por pesquisadores e outros profissionais envolvidos na área de educação (Weiner, 1979, 1985; Debarbieux, 2001; Debarbieux; Blaya, 2002; Charlot, 2002; Abramovay; Rua, 2003; Abramovay; Calaf, 2010; Aquino, 1996, La Taille, 1996, 2006, 2009; Neri, 2009; Patto, 1990, 1999).

De acordo com os dados do PISA 2015, volume III, publicados pela OCDE em 2018,

É claro que a maioria dos professores deseja ter um bom relacionamento com seus alunos, mas alguns podem não estar suficientemente preparados para gerenciar alunos e turmas difíceis. Dar mais ênfase no treinamento de professores à gestão de sala de aula e de relacionamentos poderia dar a eles as ferramentas necessárias para construir relacionamentos com seus alunos. Resultados do PISA 2015, Volume III (OCDE, 2018, p.5).

Dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) da OCDE – (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) de 2012, 2015 e 2018 demonstraram que o Brasil está posicionado nas últimas posições de aprendizagem de língua

materna e matemática dos países avaliados. Desde o início da realização do teste, em 2000, o cenário brasileiro não sofreu alterações relevantes no quesito de melhoria do desempenho, quando comparado aos demais países da OCDE. A universalização do ensino público e gratuito no Brasil, ocorrido com a Constituição Federal de 1988, e a necessidade de melhoria dos índices em educação, favoreceu certa atmosfera de combate à reprovação, implementação dos princípios da progressão continuada que dificultaram a reprovação dos alunos, mesmo os de baixo desempenho, independente dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Tais ocorrências evidenciaram-se nas avaliações do PISA 2012, 2015 e 2018, nas quais o Brasil ocupou as últimas posições no ranking. A demanda por números favoráveis influenciou, decisivamente, os ditames das políticas públicas para a educação brasileira e a não reprovação tornou-se quesito indispensável para alcançar as metas.

No quesito relacional, Brasil e França estão abaixo da média dos demais países da OCDE no indicador “Clima Escolar”¹ (School Climate), segundo informações da “tabela de dados” do GPS Educacional, que apresenta as informações sobre “*Professores e condições de ensino* (TALIS 2018)”. Quando observamos o tema do Clima Escolar, no GPS educacional da OCDE, nos dados sobre o “Desempenho do Aluno (PISA 2018)”, na aba *tabela de dados*, no indicador “Clima Escolar”², em específico no item, *Índice de clima disciplinar nas aulas de linguagem e instrução (valores positivos indicam um clima melhor, média = 0, desvio padrão = 1,)*, os dados demonstram que o Brasil aparece com um índice de (-0,37 Índice PISA, classificação 75/76, 2018) e a França com um índice de (-0,34 Índice PISA, classificação 74/76, 2018).

Outro dado preocupante nos índices diz respeito ao bullying. Segundo dados do GPS Educacional do TALIS (Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem) da OCDE de 2018, no campo *Professores e condições de ensino* (TALIS 2018), *tabela de dados*, indicador *Clima Escolar*, item “*Diretores que relataram intimidação ou bullying entre alunos ocorreram pelo menos uma vez por semana em suas escolas (%)*” de 2018, 27% dos diretores franceses em média, relataram atos de intimidação ou bullying em suas escolas, enquanto no Brasil essa média está em torno de 28%, índices superiores à média de 14% dos outros países da OCDE.

A APEOESP³ (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e a *Folha de São Paulo*, jornal de circulação nacional, divulgaram em 09 de maio de 2013

¹ <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=TA>

² <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=PI>

³ APEOESP. **APEOESP apresenta dados de nova pesquisa sobre violência nas escolas.** Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aapeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>. Acesso em dez. 2013.

pesquisa realizada pelo instituto Data Popular, que revelou dados sobre a violência escolar no estado de São Paulo, o mais populoso do Brasil, com cerca de 44 milhões de habitantes, quase um quinto da população brasileira. A pesquisa foi realizada em 167 cidades do estado, com mais de 1,4 mil docentes participantes, na qual cerca de 44% dos docentes constataram já terem sofrido algum tipo de agressão na escola e 84% alegaram ter conhecimento de casos de violência onde trabalham. Em 2019⁴, a APEOESP e o Instituto Locomotiva divulgaram uma pesquisa alertando para o aumento desses números. Os dados demonstram que subiram de 84%, em 2014, para 85% em 2017 e 90%, em 2019 os casos de violência presentes nas escolas de conhecimento de professores e de 77% em 2014, para 80% em 2017 e 81% em 2019, os relatados por alunos.

Segundo a UNICEF⁵ (Fundo das Nações Unidas para a Infância), metade dos adolescentes do mundo sofreram e/ou sofrem violência na escola. Mais de 150 milhões de estudantes entre 13 e 15 anos de idade já foram vítimas de violência escolar, como bullying, agressões verbais e, muitas vezes, físicas. Em uma pesquisa da OCDE (2013), feita com mais de 100 mil professores em 34 países, o Brasil liderava o ranking mundial de violência contra o professor. Na França, podemos observar estatística semelhante, conforme notícias divulgadas por jornais de larga circulação nacional.⁶

No quesito cooperação, os dados demonstram dificuldades dos alunos no quesito cooperação, nos dois países. Os dados do PISA 2018, volume III, capítulo 8, no indicador *Clima Escolar* (School Climate)⁷, no *Índice de cooperação do aluno* (*média = 0, desvio padrão = 1*) presentes no GPS Educacional demonstram que a cooperação entre os alunos não ocupa papel de destaque. Dos países avaliados, a França ocupa a posição de 76/77 e o Brasil a de 74/77. Na atualidade e segundo dados do TALIS de 2018, o Brasil e a França deverão renovar sua força de trabalho de educadores em cerca de 25% na próxima década, o que insere esses países em situação de fragilidade quando se analisa as condições de trabalho e a motivação de profissionais que atuam hoje no mercado, podendo influenciar a adesão de novos integrantes. Segundo os dados do GPS Educacional, no campo “Professores e condições de ensino (TALIS

⁴ APEOESP. **AUMENTAM OS CASOS DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/aumentam-os-casos-de-violencia-nas-escolas-publicas/>. Acesso em dez. 2019.

⁵ UNICEF: (2018). **Metade dos adolescentes no mundo são vítimas de violência na escola**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-metade-dos-adolescentes-no-mundo-sao-vitimas-de-violencia-na-escola>. Acesso em dez/2020.

⁶ Les violences et agressions contre les enseignants et le milieu scolaire Disponível em: https://www.lexpress.fr/education/les-violences-et-agressions-contre-les-enseignants-et-le-milieu-scolaire_1842154.html Acesso em: ago/2020.

⁷ <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=PI>

2018)»⁸, no indicador *Satisfação dos Professores com seus Empregos*, item “Professores que ‘concordam’ ou ‘concordam totalmente’ que a profissão docente é valorizada na sociedade (%)”, 93% dos professores franceses e 89% dos professores brasileiros não acreditam que sua profissão seja valorizada. Essa percepção que os docentes possuem de suas profissões é preocupante à medida que pode influenciar os níveis de motivação para que novos profissionais ingressem nas carreiras do magistério. A insatisfação com salários e desvalorização da profissão é visível nos dados apresentados no TALIS (2018).

Mais de 20% dos docentes brasileiros não são concursados, enquanto essa média na França é menor que 10%. Segundo dados do GPS Educacional da OCDE, EAG/2020⁹ (Education at a Glance 2020), coletados até 2018, no tópico “Graduação por área de educação” (Graduation by field of education) e “Campos da Educação” (Fields of Education), ao analisar-se a profissão docente na França, é perceptível que esta carreira não é muito atrativa para novos profissionais. A porcentagem de jovens formados na área da educação é uma das menores da OCDE.

Diante da situação exposta e, para conseguirmos entender a dinâmica dessa conjunção de fatores, buscaremos nas orientações teóricas de alguns pensadores, evidências da ação da afetividade no processo de ensinar e aprender, examinando como a afetividade influencia esse processo. Para tanto, nos propusemos investigar quais orientações estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil e na França e confrontar tais orientações com as práticas docentes em cursos de formação inicial de professores, por meio de observações das práticas docentes, entrevistas com os docentes e questionários aplicados aos alunos. As entrevistas e a observação das práticas docentes foram aplicadas nas disciplinas de “Psicologia da Educação”, no Brasil, e “Psicologia”, na França, disciplinas de formação obrigatórias nos dois países, e com alunos formandos dos Cursos de Pedagogia da UNESP (Brasil) e ainda com os concluintes do Curso de Formação de Professores realizados no INSPÉ (França). Desta maneira, nos propusemos investigar quais concepções de ensino guiam as práticas dos docentes formadores em relação à afetividade e como os futuros professores podem se favorecer destes conhecimentos em sua profissão.

Para cumprir os objetivos propostos, na Parte I deste trabalho, nos capítulos 1 e 2, buscamos traçar uma breve trajetória histórica sobre o debate do campo afetivo e suas implicações. Para isso, partimos das bases filosóficas da construção dos conceitos de paixão,

⁸ <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=TA>

⁹ <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=EO>

sentimentos e emoções, e de suas interpretações ao longo da história. Como fundamentação teórica tomamos de empréstimo alguns conceitos espinosanos sobre a concepção de homem para nos situarmos historicamente no debate e evoluirmos para uma compreensão mais aprofundada e contemporânea da temática em questão. Assim, Vygotsky (1933/1998), Wallon (1941/1968) e Damásio (1994/1996) foram convidados a auxiliar-nos na construção de um entendimento mais coerente com a concepção do *ethos* e de práticas educativas que levem em consideração a presença integradora da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores. Em Vygotsky recuperamos seus escritos sobre a vida afetiva com ênfase nas influências da cultura sobre a constituição psíquica e os processos afetivos. Wallon foi convidado a auxiliar-nos com sua “psicogênese da pessoa completa”. A proposta walloniana pressupõe o desenvolvimento gradual progressivo e integrado dos aspectos afetivos, motores e cognitivos, desempenhando no contexto histórico e social papel fundamental para o desenvolvimento da criança. Damásio foi relacionado pelo fato de, na atualidade, desenvolver pesquisas recentes sobre a temática, com foco na ação da afetividade e de seus mecanismos na constituição da pessoa, dos mecanismos de interação e de tomada de decisão.

Na Parte II do capítulo 3 procuramos delimitar o percurso metodológico construído. Por se tratar de uma proposta ousada de aplicação de múltiplos instrumentos de construção, tratamento e análise de dados, resgatamos os princípios da *cross-fertilization* para a composição de nosso corpus de pesquisa. Nesta seção apresentamos os instrumentos de construção dos dados, com questionários aos docentes e aos alunos, observação das aulas nos cursos de formação de professores, entrevistas com os docentes formadores e análise da legislação, planos de ensino e documentos norteadores sobre formação de professores no Brasil e na França. Nosso arcabouço metodológico foi de igual modo apoiado pela Análise Estatística Implicativa – ASI, com o uso dos programas CHIC 7 e do SPAD versão 9.2.

Já na Parte III, dividida nos capítulos 4 e 5, onde no capítulo 4 apresentamos um panorama sobre a formação de professores nos dois países, apresentando a legislação que norteia a formação, os órgãos envolvidos nesse processo e o percurso de formação de cada estrutura de ensino; quais instituições oferecem a formação de professores e quais as responsáveis pela fiscalização e avaliação das Universidades e Institutos de formação, buscando sempre entender como a estrutura atual poderia influenciar as práticas pedagógicas dos professores formadores no que diz respeito às competências mediativas/afetivas. Tratamos também da análise da legislação sobre a formação de professores do Brasil e da França com vistas a entender como as políticas públicas de formação de professores têm compreendido a questão afetiva no processo de formação. No capítulo 5 foram analisadas as matrizes teóricas

sobre formação de professores e afetividade no processo de mediação, e quais competências profissionais ligadas à afetividade podem favorecer a mediação pedagógica pautada em princípios desenvolvimentais de ensino. Paulo Freire (1921-1997) foi convidado a nos apoiar nessa discussão com sua proposta de educação humanizadora.

Na Parte IV, composta pelos capítulos 6, 7 e 8, o objetivo foi analisar e apresentar os dados dos questionários, entrevistas e observações realizadas. No capítulo 6 foram analisados os questionários dos docentes e dos alunos. Os questionários foram tratados com os instrumentos de construção de dados SPAD 9.2 (programa para análise de dados textuais) e com o CHIC 7 (programa de análise estatística implicativa). Os resultados foram apresentados e analisados seguindo um viés integrativo e dialético. O capítulo 7 foi dedicado à análise das entrevistas com os docentes formadores com vistas ao entendimento de como a concepção do docente formador poderia influenciar suas práticas e por consequência, a formação do futuro profissional em suas práticas como professor. No capítulo 8 foram analisadas as observações em sala de aula pautadas nos microgestos de expressão profissional e suas repercussões sobre o clima afetivo da aula, objetivando verificar as práticas pedagógicas e a postura dos docentes no que se refere à afetividade.

Por fim, nas considerações finais esboçamos uma síntese de cada capítulo com as principais considerações de forma integrativa e uma análise das principais tendências no que se refere à formação de professores no Brasil e na França, bem como apontamos algumas possibilidades de formulações de políticas públicas e de ações que os futuros formadores poderão adotar para maximizar a conscientização da importância dos componentes afetivos para as práticas dos futuros professores.

PARTE I - O CONCEITO DE AFETIVIDADE E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA, QUESTÕES, HIPÓTESE E OBJETIVOS DE ESTUDO

Este estudo se insere no contexto atual da educação francesa e brasileira, em que problemas antes tangenciais do contexto escolar, como violência entre alunos, bullying, assédio e violência contra professores, desmotivação dos profissionais e abandono da profissão passaram a ocupar o cerne da educação e a drenar as energias que deveriam ser direcionadas para a formação do educando. Conforme relacionamos na introdução, os dados resgatados do PISA 2012, 2015 e 2018, do TALIS 2018, das pesquisas realizadas pela APEOESP em 2014, 2017 e 2019, do EAG/2020 da OCDE, da UNICEF, bem como dos jornais e veículos de comunicação dos dois países, têm demonstrado que os problemas ligados à disciplina, à violência, ao assédio, à desmotivação e à evasão crescem assustadoramente, na contramão do desenvolvimento científico e tecnológico, o que nos levou a repensar quais as reais raízes de tais problemas e qual o papel da afetividade na construção de laços, dos vínculos estabelecidos no ambiente escolar e na mediação pedagógica. Como a mediação pedagógica baseada em uma postura afetiva pode favorecer o fortalecimento dos vínculos educativos e favorecer a redução dos problemas elencados? Quais competências ligadas à afetividade são oportunizadas aos docentes em formação inicial? Na busca por respostas, voltamos nossa atenção à compreensão da importância que a afetividade ocupa na formação de professores, por meio da análise das concepções que os profissionais formadores possuem sobre a afetividade e a importância desta para a formação dos futuros profissionais da educação.

Partimos da hipótese inicial, em decorrência de estudo anterior realizado pelo pesquisador deste estudo, de que a afetividade é colocada em segundo plano no processo de formação de professores, no que diz respeito aos conteúdos e competências profissionais, e que os profissionais formados na atualidade não dispunham de instrumentos, competências ou conhecimentos necessários para mediação pedagógica que favoreça a formação de vínculos de solidariedade, corresponsabilidade e de respeito, por não possuírem formação suficiente em competências afetivas/mediativas.

Assim, para fundamentar nossa hipótese inicial, o objetivo principal deste estudo consistiu em investigar o lugar e o papel da afetividade nos cursos de formação inicial de

professores, no Brasil e na França, com vistas a entender quais concepções os docentes formadores que atuam em cursos de formação inicial de professores possuem sobre o lugar e o papel da afetividade para o trabalho docente, considerando-os como os principais atores do trabalho de formação e materializadores dos currículos e das políticas públicas para formação de professores. Outros dois objetivos específicos foram estabelecidos com vistas a uma melhor compreensão do lugar e do papel da afetividade na formação inicial. O primeiro foi delimitar e conhecer o que os documentos oficiais apresentam sobre a temática da afetividade, quais diretrizes norteadoras, leis e competências ligadas à afetividade estão presentes nas orientações oficiais que embasam e norteiam o trabalho dos docentes formadores. O segundo objetivo secundário foi verificar se os docentes que estão em formação, realizando os estágios profissionais, receberam algum tipo de formação ligada à afetividade nos cursos de formação inicial, se desenvolveram conhecimentos ou se sentem preparados para a mediação afetiva dos problemas e conflitos que surgem no cotidiano escolar.

O estudo foi realizado no Brasil e na França pela proximidade cultural, as influências recebidas pelo Brasil ao longo de sua história que contemplaram na cultura francesa um ideal de sociabilidade a ser seguido. Wallon, intelectual francês e importante referência teórica sobre afetividade, também ocupou lugar de destaque na discussão dos aspectos afetivos do desenvolvimento humano; o autor ainda vigora como referência em parte considerável dos concursos de professores no Brasil. A estrutura universitária brasileira foi fortemente influenciada pela estrutura do ensino francês, com um histórico de cooperação e de envio de missões de universitários franceses que participaram da constituição da primeira universidade do estado de São Paulo, a USP, em 1934. Nomes como Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, são exemplos de pensadores que vieram ao Brasil e participaram da estruturação da referida universidade. (Campos, 1954). Tais influências foram também percebidas nas estruturas de ensino e de formação de professores.

1.1 Aspectos conceituais e históricos da problemática

A temática da afetividade despertou o interesse de diversos pensadores ao longo da história, nas mais variadas partes do mundo. Existem registros do interesse por essa temática desde o século VI a.C., presentes nos escritos do filósofo chinês Lao-Tzu. Segundo Reale (2002), nos escritos do filósofo e poeta Homero, a quem foram atribuídos os escritos de *Ilíada*

e *Odisséia*, o conceito da palavra “coração” em grego descrito pelas palavras “*kradie*”, “*ker*” e “*etor*”, já possuía uma interpretação tanto do órgão físico como de sentimentos e paixões nos escritos homéricos. O termo *thymos* também foi utilizado por Homero para se referir aos estados de ânimo, às manifestações dos sentimentos e emoções, à ação. (Snell, 2001).

Para o pré-socrático Alcmeón de Crotona (Alcmeão), médico e filósofo do século V a.C., da península itálica, o ser humano seria dividido em três partes: intelecto, paixão e consciência. (Spinelli, 1998). Alcmeón corrobora, em suas interpretações, as proposições homéricas de que a origem das paixões advém do coração. É atribuída a Alcmeón a tentativa de racionalização da medicina e a proposição que o estado de saúde ou doença estavam ligados aos estados fisiológicos do corpo e não às questões metafísicas. Ele é também o antecessor de Hipócrates, considerado o pai da medicina ocidental. Percebemos que, nesse período, os conceitos de emoções estavam intimamente ligados aos conceitos de paixões, como manifestação da alma humana.

Nesse momento histórico as interpretações ligadas à afetividade limitavam-se às suas manifestações emotivas e sentimentais, relacionadas a expressões de ódio, amor, e frequentemente, presentes nos conceitos de paixão. Os escritos de Alcmeón exerceram influência sobre Platão e despertou o interesse de Aristóteles, que escreveu um tratado em resposta às suas ideias. (Huffman, 2021).

Ainda na Grécia Antiga, dois dos mais renomados filósofos gregos discorreram sobre o centro do intelecto no ser humano, bem como sobre a importância e origem das emoções. Platão (427-347 a.C.) acreditava que o centro da vida e o intelecto se situavam no cérebro. Esta visão marcadamente influenciada pelos escritos de Hipócrates e outros filósofos pré-socráticos sobre corpo, alma e o universo de maneira geral, foi largamente difundida na Idade Média, impondo uma visão claramente cefalocentrista. (Frias, 2004). Platão defendia que o pensamento e a racionalidade deveriam ocupar papel central na construção societária, propondo como caminho virtuoso a libertação de todas as paixões e prazeres humanos para o exercício do pensamento racional. A dicotomia entre razão e emoção, bem como o estabelecimento da instância superior da razão sobre as demais instâncias da psique humana, desde a Grécia platônica, foi sendo colocada em cena. Apesar da divergência das interpretações do período, a proposição cefalocentrista, segundo Gross (1995), foi a vitoriosa, levada para toda a Europa medieval e mundo árabe através da obra *Timeu*, de Platão.

Aristóteles (384-322 a.C.) adotou uma abordagem cardiocentrista, considerando o coração o centro das emoções, do intelecto, do *logos*, da alma. Para defender esta visão,

Aristóteles, em seu tratado *Da alma*, fez uma exposição das correlações entre coração e os cinco sentidos, bem como do coração como sendo o centro das faculdades da alma. Insere o cérebro como uma posição secundária da existência das faculdades da alma, sendo responsável pelo resfriamento do sangue e do equilíbrio corpóreo. (Gross, 1995; Crivellato, Ribatti, 2007). Segundo Aristóteles, as disposições do caráter bem como disposições da constituição psíquica humana foram atravessadas pelas nuances emocionais.

Em *Retórica das paixões*, de Aristóteles (1999), excerto publicado em português reunindo onze dos primeiros capítulos do livro segundo da *Retórica*, Aristóteles (1999) preocupou-se em delimitar as concepções e ações das paixões sobre a psique humana. Neste texto Aristóteles apresenta o conceito de paixão como o afastamento ou distanciamento do justo meio, da justa medida, da condição *sine qua non* de que o indivíduo virtuoso precisaria para se policiar, para não se contaminar com os excessos ou faltas que poderiam desvirtuar o *logos*. Aristóteles propõe o conceito de paixões que constitui todas as pulsões que agem sobre o ser racional e causa alterações em seu julgamento. Percebe-se que Aristóteles, do mesmo modo que Platão, atribui às paixões humanas uma conotação desestabilizadora do ponto de vista de alcance da condição virtuosa, da proposta de alcance da felicidade. Para os dois filósofos, esta condição somente seria possível pelo desenvolvimento e aprimoramento da razão humana. Em seus escritos, Aristóteles ventila a possibilidade de adestrar as paixões em favor do aprimoramento da ética. Platão, por outro lado, propõe extirpá-las da vida humana, como único caminho possível para o alcance das virtudes.

Na Idade Média os constructos teóricos foram fortemente marcados pela filosofia greco-romana, mesmo que de modo não explícito. No campo da teologia patrística, os esforços mais sensíveis se voltaram a um processo de apropriação velada dos princípios da filosofia platônica à explicação da mensagem do cristianismo. Houve por parte dos padres e filósofos da igreja cristã desse período, com destaque para Santo Agostinho de Hipona, um esforço premente de construção da ideia de Deus único, herdada da tradição judaica por meio das ideias platônicas. Já na Escolástica Medieval, que teve como principal representante São Tomás de Aquino, temas como a existência de um único Deus, da imortalidade e da alma, foram utilizados para o alicerce da fé a partir da razão. A filosofia Aristotélica marcou fortemente esse período da história medieval europeia, mantendo, provavelmente, a manutenção de um olhar negativo sobre as paixões nas sociedades europeias e, *a posteriori*, nas suas colônias. Nesse período, as paixões passaram a ser concebidas como a raiz de todos os males, fonte do irracional e das concupiscências que assombram a humanidade, devendo ser combatidas a todo custo.

No Renascimento, essa visão dicotômica sobre a constituição psicológica humana foi preservada pela tradição cultural greco-romana e difundida por toda a Europa, encontrando ressonâncias nos escritos de Descartes, Hume e Kant. Descartes (1596-1650), com seu “*cogito ergo sum*” (penso, logo existo), foi um dos principais balizadores da construção moderna da supremacia da razão, influenciando todo o continente europeu e uma parte considerável do planeta. Nesse período, a construção do pensamento positivo e a estruturação do dualismo cartesiano, separação entre corpo e alma, com a proposição de superioridade da razão sobre emoção, marcaram os escritos filosóficos e científicos.

David Hume (1711-1776), filósofo inglês do século XVIII, no livro II de seu *Tratado da natureza humana*, não mediu esforços para explicar as contradições existentes entre o pensamento, o corpo e as paixões. É atribuída a Hume a introdução do método newtoniano na filosofia moral. Uma de suas contribuições foi estabelecer como as paixões davam certo senso existencial ao mundo empírico, mas sem deixar de atribuir-lhes um estado primitivo de existência.

Kant (1724-1804) postulou em seus escritos a impossibilidade de aproximação entre a razão e as paixões. Segundo o pensador, as paixões poderiam ser entendidas como *doenças da mente* (Krankheit des Gemüts) (Borges, 2012, p. 88). Em diversas passagens da *Antropologia*, Kant deixa transparecer graus diferentes de enfermidades quando se ocupa em explicar as consequências de sentimentos, afetos e paixões sobre a razão humana, chegando a se referir às paixões como sendo “tumores malignos”. Em *Doutrina da virtude*, Kant deixa explícito que não seria possível conter as paixões e que elas dificultavam a reflexão e o juízo moral.

Da Grécia Antiga até o início da era contemporânea, esses pressupostos nortearam e alicerçaram as organizações sociais. A escola foi marcada fortemente por tais dogmas ao longo de sua existência. As emoções eram concebidas como as vilãs da educação, em um molde de sociedade que pregava a supremacia da razão. As manifestações emotivas em público não eram bem-vistas pela maioria dos membros da sociedade. Desse universo social surgiram alguns jargões populares que marcaram gerações com frases como: “Homem não chora!”. Essa expressão popularizou-se no Brasil por causa das influências de um pensamento arcaico que se estendeu por séculos. Com a evolução da sociedade e das ciências, novas abordagens teóricas foram surgindo em detrimento das antigas concepções sobre a afetividade. Com o aprofundamento das pesquisas no campo da psicologia e das neurociências, o conceito de negatividade atribuído às emoções passa a ser repensado e reelaborado, mais precisamente a partir das pesquisas que foram surgindo no alvorecer do século XX.

As emoções possuem funções específicas e necessárias à sobrevivência humana. Em sua estrutura biológica, as emoções podem desempenhar papel fundamental do instinto de sobrevivência. No caso de uma situação de perigo, as reações básicas permitem que o indivíduo fuja, lute, fique imóvel. Nesse nível básico, as emoções provocam reações e mesmo a falta de reações no indivíduo. Em consequência desse estado emocional, o organismo provoca alterações fisiológicas importantes para responder a uma situação de perigo. Por exemplo, em caso de fuga, o corpo produz alterações que permitem a alteração da respiração, dos batimentos cardíacos, e da oxigenação dos membros inferiores para facilitar a fuga. No campo da neurociência, as pesquisas de Damásio (1996), Ledoux (2011), Hargreaves (2000) têm evidenciado que a emoção é indispensável para alicerçar as transformações cognitivas que compõem a psique humana. Em sua estrutura psíquica, constitui componente indispensável à sociabilidade, autoestima, tomada de decisões e demais comportamentos sociais.

1.2. Teorias sobre as emoções, abordagens, possibilidades e caminhos

O estudo das emoções tem sido tema central dos estudos filosóficos e científicos ao longo da história e ainda ocupa lugar central nas discussões sobre a formação da mente humana. No decorrer dos tempos, algumas teorias foram consagradas por nortear, por certo período, as pesquisas em psicologia e medicina. Dentre tais propostas teóricas, podemos destacar quatro vertentes que se consagraram na modernidade: a teoria evolucionista, de Charles Darwin; as teorias somáticas de James-Lange (como ficaram conhecidas); as teorias cognitivistas e as teorias culturalistas.

Os autores que discutem a temática da emoção concordam que não existe uma definição universal sobre o conceito de “emoção”. Mesmo na Psicologia, existem diversas interpretações e proposições sobre o tema. Contudo, nas entrelinhas dessa dissonância consensual, os pesquisadores dessa temática atribuem algumas características consideradas comuns ao estudo das emoções: a resposta a estímulos externos, as manifestações corpóreas e sua importância para garantir reações rápidas em situações de perigo. Assim, dentre as quatro grandes teorias, ou abordagens teóricas, aceitas ou discutidas no campo das ciências da mente sobre as emoções, apresentaremos ao leitor, no curso da evolução teórica da temática, as mais difundidas mundialmente, para posteriormente nos aprofundarmos em algumas abordagens mais específicas.

1.2.1. Abordagem teórica evolucionista

Charles Darwin (1872), em “The expression of the emotions in man and animals” (A expressão das emoções no homem e animais), buscou evidenciar emoções universais presentes no ser humano e animais. O autor recorreu às observações de diversos povos e culturas, homens, crianças, doentes mentais e animais, resgatando ainda os escritos sobre esta temática que havia em seu tempo para traçar seu perfil de características emocionais hereditárias. Recorrendo ao estudo das expressões faciais de homens e animais, concluiu que determinadas expressões são comuns nos homens e em alguns animais, e afirma que as emoções desempenharam papel fundamental na sobrevivência e perpetuação da espécie humana. As pesquisas de Darwin evidenciaram que determinadas emoções como medo, raiva, tristeza, manifestam-se do mesmo modo, independente da cultura, raça ou nível de desenvolvimento social ou intelectual. São o resultado do processo evolutivo, adquiridas antes mesmo das experiências, portanto inatas. Comparando as manifestações emocionais em homens e animais, Darwin concluiu que compartilhamos de algumas delas com os animais, sendo nós seres humanos, uma força unificadora. Ele identificou seis emoções universais: alegria, tristeza, surpresa, cólera, desgosto e medo.

Segundo Darwin (1872), as emoções produzem energia que é dispersa pelo organismo provocando alterações físicas vegetativas, podendo ser disparadas automaticamente, sem qualquer raciocínio anterior, e funcionando como ferramenta de defesa instintiva, que permite a sobrevivência em situações inusitadas de perigo. Darwin influenciou as teorias de James-Lange sobre o universo emocional. Mesmo dando ênfase à perspectiva filogenética, com sua importância para a evolução das espécies, ressalta que as expressões emotivas na ontogênese desempenharam importante papel nos contatos iniciais entre mãe e criança, funcionando como um dos primeiros elos de comunicação. Por este princípio, Darwin propôs a demonstração clara e distinta do medo diante de um perigo iminente, conferindo certa vantagem adaptativa ao meio, permitindo ao restante do grupo a atenção ou fuga de uma ameaça iminente. Isso caracteriza, para o autor, uma vantagem evolutiva sobre espécies que não possuem essa ferramenta de comunicação.

1.2.2 Abordagem teórica fisiologista-somática

As teorias somáticas englobam o campo das teorias que se preocupavam particularmente com estados somáticos, o que para a neurociência corresponde aos sinais emocionais. A primeira abordagem teórica reconhecida no final do século XIX e início do século XX, que se dedicou a estudar e discutir as expressões da emoção, foi a teoria desenvolvida pelo cientista estadunidense William James (1842-1910), e pelo médico dinamarquês Carl Lange (1834-1900), que ficou conhecida como Teoria de James-Lange. Segundo esses autores, após estudos realizados, foi possível concluir que as experiências emocionais são reverberações, consequências das alterações corporais e fisiológicas presentes no corpo humano e não ao contrário, como suspeitaram outras correntes de pensamento. Na abordagem James-Lange a emoção medo surge, não em decorrência do recebimento de um estímulo ambiental, mas sim, em decorrência das alterações corporais, fisiológicas ocorridas após esse fato. Para eles, a dinâmica poderia ser representada pela tríade vê – reage – sente, sendo o reconhecimento dos sintomas que gera a emoção, e não o contrário, como poderia pensar a maioria das pessoas leigas.

Em 1929 tais proposições foram refutadas por Walter Bradford Cannon (1871–1945) e posteriormente por Philip Bard (1898–1977), que propuseram novos princípios teóricos para a ocorrência das emoções, divergentes dos defendidos por James-Lange. Para Cannon e Bard, as sensações disparam as emoções que produzem as reações fisiológicas, em uma síntese de estímulo-emoção-reação, teoria que ficou conhecida como teoria Cannon-Bard. Os pesquisadores propuseram, que ao atingir o tálamo, o impulso nervoso se divide em duas partes, uma seguindo para o córtex cerebral, originando o medo, raiva etc., e outra para o hipotálamo, provocando as alterações neurovegetativas no corpo, os sintomas.

James Papez (1883-1958), ao retomar algumas proposições das pesquisas do médico francês Paul Broca, de 1878, propôs, em 1937, o circuito de Papez, no qual as expressões e reações ocorrem em um circuito harmônico. Papez também acreditava que as informações iniciais eram divididas no tálamo, em direção ao córtex cerebral e ao hipotálamo. Só que primeiramente as reações fisiológicas eram comandadas pelo hipotálamo e, posteriormente, o sentimento de medo no córtex cerebral. Papez e Broca foram precursores do sistema límbico. Aceitando a teoria proposta por Papez, Paul MacLean, em 1952, cunhou a expressão “sistema límbico”, aprimorando sua própria teoria que ficou posteriormente conhecida como cérebro triuno, ainda hoje utilizada para fundamentar o trabalho de muitos neurocientistas.

1.2.3 Abordagem teórica cognitivista

Na teoria cognitivista os processos mentais de recordar, perceber e aprender constituem a base para a compreensão das emoções. Não há uma negação da proposta evolucionista, mas uma afirmação de que a avaliação situacional corresponde à característica principal da emoção. Essa avaliação está intimamente ligada à maneira como o ser humano compreende cada situação. A reação emocional não é apenas um gatilho a ser disparado, pois depende do indivíduo, da situação e de sua relação com a situação que se formou. Podemos tomar como exemplo um namoro que termina. Dependendo da situação, poderá gerar sentimento de culpa, raiva e alívio. Tudo vai depender da relação que o indivíduo estabeleceu e da forma como ele compreende determinada situação. Mas todo o processo ocorre quase que instantaneamente. (Schachter; Singer, 1962; Prinz, 2007). Na teoria cognitivista, a avaliação da situação pode contribuir para intensificar ou não as respostas fisiológicas e experiências emocionais. Ela permite a diferenciação das emoções e o estabelecimento da qualidade de uma emoção. A ativação e intensidade da emoção será determinada pela relação individual com o meio. A emoção é o resultado da “interpretação cognitiva da situação”. (Ledoux, 2011, p. 41).

1.2.4. Abordagem teórica culturalista

A perspectiva culturalista não surge como uma antítese das formas já existentes, mas propõe que as emoções são atitudes apreendidas no processo de socialização. A variedade das emoções, bem como sua recorrência e intensidade podem variar de acordo com a cultura social onde o indivíduo se desenvolveu. Contemplam as emoções como construção social, e, portanto, exigem aprendizagem. Cada cultura formula seus códigos específicos que são apreendidos pelos seus participantes. Segundo Cole (1998), Vygotsky, Luria e Leontiev são os teóricos que deram início a essa vertente da psicologia. Para melhor compreendermos a abordagem culturalista, utilizaremos como exemplo o próprio conceito de medo de cobra, utilizado anteriormente.

Para a teoria culturalista, ter medo de cobra pode depender da relação estabelecida com o significado do conceito “cobra”. No caso de uma situação hipotética de uma criança africana que nasce em contato, vendo os pais em contato, e raramente presenciando acidentes com cobras, a noção de perigo que dispararia o medo não é construída socialmente. Para essa criança

o medo de cobra pode não existir da mesma forma que para um americano que nasceu e cresceu em uma metrópole, que assiste documentários pela televisão, mas de fato nunca teve contato com uma cobra.

Um exemplo ainda mais simples seria o de qualquer criança que, ao visitar uma região no campo, se depare com um sapinho, de cor avermelhada ou amarelada forte. Na natureza, as cores fortes, marcantes, podem sinalizar perigo, mas para uma criança que nunca se deparou com uma situação dessas, pode ser atraída pelas cores e ser afetada pelo veneno mortal do sapinho, enquanto uma criança indígena não se aproximaria em situação semelhante, por receber socialmente os ensinamentos de perigo, o que dispararia automaticamente as emoções de medo ao se deparar com um sapo de cores fortes. O controle sobre determinadas manifestações emotivas é passível de ser realizada na concepção culturalista. Elas ocorrem, mas ficam inibidas ao mundo exterior.

1.3 Possíveis interações entre as teorias somáticas, cognitivistas e culturalistas

Para William James (1842-1910), sentimos medo porque trememos, contudo, para que sintamos medo, não se pode excluir como condição necessária, experiência anterior que permita com que nossa memória armazene a informação de perigo. O medo não existe, *a priori*. O medo é produto de nossas interações com o meio por intermédio de associações da memória. A brevidade das manifestações em nosso corpo se dá pela capacidade desconhecida da psique humana de processar as informações recebidas, e daí, podemos concordar com os cientistas cognitivos: os estímulos nos afetam em uma rapidez quase que imediata e inconsciente. Assim, podemos aceitar que não sentimos medo porque trememos, mas sim trememos porque nosso inconsciente armazenou a informação de um estímulo, situação ou vivência anterior que permitiu ao nosso aparelho cognitivo reconhecer a recorrência de um outro estímulo semelhante vivenciado no passado e associá-lo à possibilidade de perigo imediato, produzindo o sentimento de medo e as manifestações no corpo. Isso ocorre em uma velocidade que nossa consciência não consegue acompanhar.

Para aprofundarmos um pouco mais este conceito, iremos propor a análise de uma experiência inusitada, relatada pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)¹⁰, que

¹⁰ L'ÉDUCATION D'UN HOMME SAUVAGE OU DES PREMIERS DÉVELOPPEMENTS PHYSIQUES ET MORAUX DU JEUNE SAUVAGE DE L'AVEYRON. Disponível em: De l'éducation d'un homme sauvage, ou Des premiers

encontrou um garoto selvagem nos arredores de Aveyron, sul da França, por volta de 1800. (Malson, 1964; Feijó, 2007). Segundo relatos do médico, o garoto deveria ter por volta de 11 a 12 anos. Os sons de uivos e trovões não incomodavam o garoto, muito menos produziam medo, contudo, novas situações deixavam o garoto em situação de vulnerabilidade e de medo. O relato nos permite supor que as emoções são construídas pela vivência e não aprioristicamente, como sugerem alguns pensadores. Nos relatos do médico francês, o garoto de Aveyron foi criado com lobos e não apresentava sinais de medo ao ouvir um trovão. Contudo, é possível supor que tenha desenvolvido outros mecanismos para representar perigo, segundo suas vivências, mesmo sem as informações orais de que uma cobra possa representar perigo. Porém, a reação para essa situação não foi descrita pelo médico francês. Construir o conceito de perigo e de associar a cobra ao perigo denota aprendizado, motivo pelo qual, talvez, apenas talvez, uma cobra fosse apenas uma cobra e não um animal a ser temido ou que dispare no aparelho instintivo reações de sobrevivência com alterações corporais, mentais, sentimentais etc. A proposta de inconsciente formulada pelos cientistas cognitivos é interessante ao considerar o processo como parte fundamental da análise, e não a parte consciente, como de costume. Segundo LeDoux (2011), William James tentou responder a essa pergunta fazendo uma outra: nós fugimos de um urso porque sentimos medo ou sentimos medo porque fugimos? James sustentou que a resposta óbvia a sua indagação, que fugimos porque sentimos medo, não estava correta, e tentou demonstrar que, ao contrário do que muitos poderiam pensar, sentimos medo porque fugimos:

A maneira mais natural de pensar [...] as emoções é que a percepção mental de certos fatos estimula a disposição mental chamada emoção, e que este estado de espírito dá origem à expressão corporal. Minha tese, pelo contrário, sustenta que as mudanças corporais decorrem diretamente da PERCEPÇÃO do fator estimulante, e que nossa sensação das mesmas mudanças no momento em que ocorrem. É a emoção. (James, 1884 *apud* Ledoux, 2011, p. 37)

A hipótese apresentada por William James (1884), sentimos medo por que choramos, foi veementemente contestada por Cannon-Bard. Sentimos medo porque nosso cérebro associa em velocidade quase instantânea o estímulo externo recebido a experiências passadas vivenciadas ou transpassadas por nossos sentidos, armazenadas em nossas memórias de longo

prazo, ao sinal de perigo. Este processo não ocorre a nível de consciência, mas inconscientemente, em uma velocidade não perceptível pela razão, produzindo as alterações corporais e o medo. O medo não opera apenas em nível de consciência, mas é processado em nível de inconsciência. Em alguns casos, apenas pensar em uma situação desprazerosa poderia acionar os marcadores sinápticos que possibilitam o medo aflorar, possibilitando o surgimento, no corpo, das alterações fisiológicas. Como exemplo, ao discutirmos na escola com alguém, as lembranças do ocorrido podem acionar mudanças em nossa fisiologia, como desconforto estomacal, por associarmos a pessoa ao reencontro que ocorrerá no próximo dia, ou brevemente, situação que pode ter causado algum trauma e reforçado os marcadores psíquicos do sentimento de medo dessa situação. Uma simples lembrança pode provocar alterações estomacais, mal-estar, por saber que logo haverá um novo encontro com a pessoa. É interessante que, ao começarmos a nos recordar, as alterações iniciam-se quase que imediatamente, produzindo o sentimento de medo e as reações emocionais consequentes. Partimos de uma premissa, nesse sentido, mais alinhada com as proposições de Cannon e Bard. Não sentimos medo porque tememos, mas sim, trememos porque sentimos medo. A ideia de que o inverso ocorre poderia estar pautada na velocidade em que os sinais se manifestam em nossos corpos, permitindo a ideia de quase que simultaneidade à consciência do sentimento. Contudo, o sentimento possui sua esfera inconsciente. Podemos diferir esses exemplos do sentir frio. O sentir frio é uma resposta física e automática de nosso corpo. O tremor não é uma resposta direta ao estímulo que produz um sentimento, parte mental da emoção. O tremor é o resultado de um processo inconsciente, imediato, resultante de um sentimento de medo. O que proporciona o temor são os marcadores da memória, que associam a ocorrência a experiências passadas que disparam o medo e em consequência as alterações fisiológicas.

Figura 1: Diagrama de Francelino



Fonte: o autor

A mente humana apresenta em “delay” entre a resposta e a consciência. A confusão ocorre porque ela apresenta ao corpo a solução quase que instantaneamente. (Schachter; Singer, 1962; Prinz, 2007). O sentimento já havia sido processado em nível de não consciência.

1.4 O conceito de paixões em Aristóteles e suas influências sobre a estrutura do pensamento moderno.

Abordar o tema das paixões nesse momento é, de fato, um exercício para auxiliar o leitor no encadeamento das ideias e conceitos a serem desenvolvidos ao longo deste trabalho. Como é notório, a filosofia greco-romana exerceu e ainda exerce influência marcante em toda construção do pensamento ocidental. Desde o início da modernidade, pesquisadores, cientistas e filósofos se ocuparam em tentar desvendar os mistérios da existência e conceitos como essência, forma, substância, matéria, o mundo físico e metafísico, tem sido campo de interesse de milhares de pensadores. No campo da moral, da ética e no da vida afetiva, que em particular no interessa, os conceitos de paixões, de afetos, desejos e vontades são discutidos a milênios e foi tema de interesse de Descartes, Spinoza, Freud, Wallon, Vygotsky, entre outros. Tentaremos aqui introduzir essa temática em Aristóteles, por configurar como um dos pensadores mais discutidos sobre essa temática ao longo da história.

Segundo o dicionário Aurélio da língua portuguesa o termo “paixão” é definido como “1. sentimento ou emoção levados a um alto grau de intensidade. 2. Amor ardente. 3. Entusiasmo muito vivo. 4. Atividade, hábito ou vício dominador.” (Ferreira, 1986, p. 137). Em outras versões, poderemos também encontrar a descrição de sentimento intenso que possui a capacidade de alterar o comportamento, o pensamento etc.; amor, ódio ou desejo demonstrado de maneira extrema. No dicionário filosófico Abbagnano (2007), encontramos o seguinte verbete:

PAIXÃO (in. *Passion*; fr. *Passion*; al. *Lei-denschaft*; it. *Passione*). Este termo pode significar: 1. o mesmo que afeição, modificação passiva no sentido mais geral do grego *TráGoç* e do latim *passio* (para este significado, v. *AFF.IÇÃO*); 2. O mesmo que emoção (v.), significado em que foi empregado quase universalmente até o séc. XVIII, até que se foi determinando o significado específico que hoje possui; 3. ação de controle e direção por parte de determinada emoção sobre toda a personalidade de um indivíduo humano [...] (Abbagnano, 2007, p. 739).

Analisando a definição apresentada do conceito de paixão, podemos conceber a paixão como um desequilíbrio de sentimentos e emoções que se manifestam intensamente no ser humano, alterando o comportamento e/ou pensamento. A palavra tem sua etimologia derivada do termo latino “passio”, que significa sofrer. É um sentimento intenso para com um objeto, pessoa, convicção ou crença que pode estabelecer relação de certo excesso de entusiasmo, atração intensa, ou mesmo uma convicção fervorosa.

Na Grécia Antiga a paixão foi compreendida como uma disfunção da alma que turbava o pensamento. Para Aristóteles, as paixões representavam o desequilíbrio do justo meio, ou da justa medida, fuga da razão, ou apropriação do corpo por nossa animalidade. Elas, são extremos de manifestação afetiva que produzem reações bruscas e intensificadas. O desequilíbrio é entendido por Aristóteles como uma manifestação passional. Ao propor uma definição para as manifestações humanas, o autor defende que a busca da felicidade corresponde à busca pelo equilíbrio “justo meio”. Seria a representação do que há de mais expressivo das manifestações humanas.

Marilena Chauí apresenta a seguinte definição para o conceito de *páthos*:

Páthos: paixão ou sentimento; emoção; aquilo que se sofre ânimo agitado por circunstâncias exteriores; perturbação do ânimo causada por uma ação externa; acontecimentos ou mudanças nas coisas causadas por uma ação externa ou por um agente externo; passividade humana ou das coisas; doença (donde: patológico, patologia); emoção forte causada por uma impressão externa (donde: patético); passividade física e moral; sofrimento. O verbo páskho significa: ser afetado de tal ou qual maneira, experimentar tal ou qual emoção ou sentimento, sofrer alguma ação externa, padecer (em oposição a agir). Oposto a práxis. (Chauí, 2011, p. 508).

Em grego, o termo paixão significa “páthos”, palavra encontrada na obra de Aristóteles e difundida na modernidade por Descartes. Na literatura universal, o conceito grego é mais empregado devido às influências da filosofia grega no mundo ocidental. Carvalho (2012) afirma que o termo grego é mais abrangente que o termo latino *passio*, por apresentar, segundo ele, “o caráter contingencial que constitui o homem” (p. 205).

Encontramos alguns trabalhos que remontam o estudo do conceito grego da palavra *páthos* desde a Grécia Antiga até a atualidade, dentre eles, o de Carvalho (2012, p. 206),

[...] não são poucos os filósofos que abordaram o tema paixões, alguns fazendo ponderações críticas a elas, como o próprio Platão, que já vimos, mas também os

estoicos, São Tomás, Santo Agostinho, Descartes, Kant, Hegel e outros que se posicionam de maneira mais ponderada, como é o caso de Aristóteles e Hume, mas também Spinoza, Helvétius, Nietzsche e Freud. (Carvalho, 2012, p. 206).

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (2012) define as paixões como o que move o ser humano, força que impulsiona o homem para a ação. Ele afirma que, por “paixões”, pretende “significar os apetites, a cólera, o medo, a audácia, a inveja, a alegria, a amizade, o ódio, o desejo, a emulação, a compaixão, e de um modo geral os sentimentos que são acompanhados de prazer ou sofrimento” (Aristóteles, 2012, p. 42). Segundo Carvalho (2016), para o estagirita, “paixão significa o fato de se sofrer (suportar) a ação de um agente exterior, conduzindo, assim, à ideia de passividade.” (p.81). Aristóteles não define a natureza das paixões como boas ou ruins, mas sim sua intensidade. Percebe-se que, na visão de Aristóteles, o que hoje se define como emoções e sentimentos, foi inserido em um mesmo campo semântico. Mas reforça a intensidade das manifestações das mesmas para definir o malefício ou benefício que podem advir das paixões. Um dos intérpretes de Aristóteles na atualidade, Gérard Lebrun, em “O conceito de Paixão”, afirma que as paixões nos movem e este motor pode ser utilizado para a construção do conhecimento. Segundo Lebrun (2009, p. 13),

Devemos contar com as paixões. Devemos até aprender a tirar proveito delas. Não é de espantar, então, que o tratado das paixões de Aristóteles faça parte da Retórica, que analisa as paixões de modo a permitir ao orador suscitá-las ou pacificá-las em seus ouvintes. Saber jogar com impulsos emotivos pertence à técnica oratória — e é provável que os retóricos tenham sido os primeiros a atribuir ao *pathos* este sentido, a que hoje chamaríamos psicológico.

Na tradição ocidental medieval, durante um considerável período, as paixões foram demonizadas por pensadores ligados à Igreja Católica, que as consideravam como distúrbios e desvios da moral, ligados principalmente às concupiscências da carne. Em seus textos, Santo Agostinho associa as paixões à luxúria; São Tomás de Aquino, como afetação animal, parte apetitiva da alma. O conceito de *pathos* marcou visivelmente este período da história. Inegavelmente, os escritos cristãos influenciaram o pensamento ocidental sobre o conceito de paixão, retratada dentro da tradição judaico-cristã como uma extensão prejudicial do amor, ao despertar no homem sua animalidade.

Quando retratamos a temática das paixões na pós-modernidade, encontramos constantemente a referência do amor romântico, herança da literatura romântica da

modernidade: o descontrole, a desorientação e o impulso são constantemente atribuídos às paixões. Pesquisas mais recentes, como as de Greimas e Fontanille (1993) e Parret (1986), buscam novas possibilidades de abordagem dessa temática.

Segundo Carvalho (2016), as paixões foram vistas pelos teóricos como elementos constitutivos do caráter, da inserção do homem na sociedade. A sua especificidade e suas implicações positivas ou negativas são, ainda, discutidas na atualidade. Algo inegável e que Carvalho (2016) defende em seus escritos é que não temos como escolher não as sentir. Por essa razão, o processo de autoconhecimento proposto por Espinosa poderia conferir uma saída inteligente para os embates que se apresentam na discussão sobre a vida afetiva. Como veremos a seguir, a apropriação que Descartes, Espinosa, James-Lange, Cannon-Bard, Vygotsky, Wallon e Damásio fizeram, em algum momento, mesmo que sem intencionalidade, resvala nos pressupostos aristotélicos da temática em questão.

Capítulo 2 – Do monismo espinosano às concepções contemporâneas de afetividade

2.1 Onde tudo começou... Um hiato na concepção moderna de emoções

Na Idade Moderna, mesmo com a preponderância de interpretações racionalistas e negacionistas da essência humana, surgiu um pensador no interior do continente europeu que constituiu um contraponto às ideias vigentes em sua época. Trate-se de Baruch de Spinoza ou Benedito de Espinosa, nome que adotou após o *herem* ou *cherem*¹¹, tipo de rito de excomunhão da tradição judaica. Espinosa foi um pensador holandês do século XVII, de família de origem portuguesa/espanhola, que ingressou na Holanda fugindo da perseguição religiosa desse período histórico. Foi uma figura proeminente em seu tempo, salvo as perseguições e frustrações impostas por sua genialidade e autenticidade, figura como um dos grandes pensadores de seu tempo e o mais importante filósofo a estabelecer uma interpretação **monista** para a essência humana. Falava diversas línguas, lia e escrevia em latim, holandês, português, foi um pensador à frente de seu tempo nas discussões das questões éticas e políticas, sendo considerado um dos pensadores mais proeminentes da era moderna. Uma de suas teses mais criticadas em sua época foi a da indissociabilidade entre corpo e alma, instâncias vistas por ele como possuidoras da mesma natureza¹². Crítico assíduo do dualismo cartesiano, em Espinosa a dualidade entre corpo e alma são visões distorcidas de uma mesma essência. Para ele, o ser humano nada mais é que o modo de pensamento e o modo de extensão de Deus, sendo Deus a única substância possível de existência. Apresenta uma tese monista do ser humano por entendê-lo como extensão da substância divina, como todos os outros seres vivos. Assim, a realidade existe em Deus por ser a única substância real e infinita da qual são estendidas todas as demais coisas. Dele deriva todas as demais coisas que constituem os atributos infinitos da real substância divina, constituída por uma infinidade de atributos que se manifestam no pensamento e na natureza: "Por Deus quero dizer um ser absolutamente infinito, isto é, uma substância constante com atributos infinitos, cada um dos quais expressa uma essência eterna e infinita.". (Ética I, Definições VI, tradução nossa)¹³. Logo no início de sua obra, Espinosa

¹¹ Tipo de excomunhão radical praticada pelos judeus na idade moderna

¹² Aqui o termo natureza não se refere a natureza física, mas sim a natureza existencial.

¹³ Per Deum intelligo ens absolutè infinitum, hoc est, substantiam constantem infinitis attributis, quorum unum quod que aeternam, et infinitam essentiam exprimit.

buscou na construção da lógica de seu pensamento, estabelecer a infinitude de Deus por meio de sua essência, argumento que irá defender para estabelecer as relações substanciais da alma humana como *res* extensa de Deus, e por isso, infinita também. Foi duramente criticado pelos religiosos de seu tempo ao propor uma nova interpretação da manifestação da essência de Deus, que por sua ótica, se manifestava na plenitude da natureza e da harmonia dos seres e não no discurso legalista das comunidades judaicas e cristãs de sua época. Em direção à compreensão do ser humano em sua plenitude, aceitando as limitações e sua essência, Espinosa propõe um processo de autoconhecimento de si e de suas manifestações passionais, como meio de superar as possíveis desventuras de uma alma que carece de virtudes e autocontrole.

Na terceira parte da *Ética*, o pensador holandês buscou estabelecer o que seriam as bases de sua filosofia monista de concepção da existência na ideia de *conatus* (do latim esforço), sobre a qual ele constrói sua teoria da afetividade. *Conatus* que, como possibilidade de leitura, poderíamos entender como as potências de agir, a autopreservação, realização de suas potências, ou mesmo, generalização metafísica do princípio da inércia (Delbos, 1916), em síntese, constituiu uma força existencial que move o ser humano. As tendências humanas configuram-se em expressões desse chamado esforço. “Quand cet effort se rapporte à l'âme seule, il s'appelle volonté; quand il se rapporte à l'âme et nu corps à la fois, il s'appelle appétit; quand l'appétit s'accompagne de la conscience de lui-même» il s'appelle désir, (Delbos, 1916, p. 117-118)¹⁴. Sem objetivar ater-se às definições ou traduções presentes da historiografia sobre essa conceituação, o termo em francês “l'âme” é também encontrado em outras traduções como “sprit”, mas o termo “*Mentem*”, do latim, encontra em outras línguas como o português, espanhol e inglês traduções mais próximas do original. Em síntese, quando os esforços (*conatus*) estão voltados à mente, recebem o nome de **vontade**, mas quando estão voltados ao corpo e à mente, recebem o nome de **apetite**. Quando esse movimento apetitivo está acompanhado da consciência de si, recebe o nome de **desejo**. “Además, entre ‘apetito’ y ‘deseo’ no hay diferencia alguna, si no es la de que él ‘deseo’ se refiere generalmente a los hombres, en cuanto que son conscientes de su apetito, y por ello puede definirse así: el deseo es el apetito acompañado de la conciencia del mismo.” (Part III, proposição IX, escolio). Esses três conceitos estarão presentes em toda a obra espinosana.

¹⁴ Quando este esforço se relaciona apenas com a alma, chama-se vontade; quando se relaciona com a alma e o corpo ao mesmo tempo, chama-se appetite; quando o appetite é acompanhado pela consciência de si mesmo" chama-se desejo.
Nota: As referências fornecidas por Delbos, não condizem com as referências encontradas no original. Talvez em versões posteriores da publicação de 1916, este erro possa já ter sido corrigido. O autor cita como referência *Ética*, parte III, proposição VIII, contudo ao verificarmos os originais as referências citadas são encontradas na proposição IX.

Na quinta parte da *Ética* de Espinosa, em sua terceira proposição, encontramos uma máxima interessante que buscaremos melhor compreender. Nessa afirmação Espinosa propõe que “Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta.” (Spinoza, 2009, p. 202)¹⁵. Contudo, quando nos deparamos com as diversas traduções dessa sentença, encontramos variadas proposições e interpretações do termo. Por esta razão faz-se necessária uma análise mais acurada da etimologia das palavras ligadas ao campo afetivo utilizadas por Espinosa e suas traduções para o português e francês para melhor compreendermos as apropriações materializadas ao longo da história. Para isso, iremos analisar a expressão: *Affectus, qui passio est, desinit esse passio, simulatque ejus claram, et distinctam formamus ideam*¹⁶, onde as palavras “*affectus*” e “*passio*” presentes na versão original em latim, foram traduzidas para as mais variadas línguas, ora como sentimentos, ora como paixão, ora como emoção, ora como afetos. As traduções para o português foram derivadas em sua grande maioria das versões em inglês e francês, mas existem também, por conta da proximidade linguística, traduções oriundas do espanhol. A palavra latina *affectus* aparece 53 vezes na parte quinta da *Ética* de Espinosa. No inglês encontramos a palavra *affectus* do latim traduzida como emoção (emotion)¹⁷, em espanhol traduzida como *afecto*, em francês como *sentiment, affection, affectif*, e em português como *afeto, emoção, afeição ou sentimento*, a depender da língua de origem do exemplar traduzido. Para o termo latino *passio*, mesmo havendo alguma variação, não nos parece alterar os sentidos nas línguas em questão. Para esta pesquisa, se faz necessário o estabelecimento mais próximo ou coerente do termo em questão por configurar uma oportunidade de demarcação de nossas escolhas teóricas sobre os termos em questão. Wallon (1968) estabelece, como veremos adiante, conceitos diferentes para os termos em questão que, na literatura atual, não apresentam ainda uma definição clara, haja vista que as palavras emoção, sentimentos e paixões são constantemente apresentadas como sinônimos.

O radical *passio*, segundo o dicionário online Orthodidactique, possui a mesma raiz da palavra grega *pathos*, paixão, sofrimento, afeto. Contudo, a palavra *passion*, no francês, designa um sofrimento de ordem psíquica, moral. O *passio* do latim poderia ser traduzido para o português como paixão, sofrimento e para o francês como *passion* ou *souffrance*. O termo

¹⁵ *Affectus, qui passio est, desinit esse passio, simulatque ejus claram, et distinctam formamus ideam.* (Ética V, Proposição III)

¹⁶ Spinoza, Baruch, (1677). *Ethica ordine geometrico demonstrata - Spinoza et Nous*. Disponível em: <http://spinozaetnous.org/wiki/Ethica_ordine_geometrico_demonstrata>. Acesso em: oct/2022.

¹⁷ An emotion which is a passion ceases to be a passion as soon as we form a clear and distinct idea of it. Spinoza. (1910). *Ethics*. London: J.M. & sons LTD.

latino *passiones* designa o mesmo sentido nas línguas portuguesa e francesa, com adição do plural. Já para o termo *passionum*, encontramos referências de traduções como “nas paixões”, mas, em sua grande maioria como “nos sofrimentos, dos sofrimentos, aos sofrimentos”, no português, e *aux souffrances*, *aux épreuves*, *communient aux souffrances*, em francês. No texto de Espinosa, em latim, encontramos os termos: *affectus*; *affectio*; *affectum*; *afficitur*, *affectiones*; *passiones*; *passionum* e *passio*. Quando confrontado com o dicionário espanhol, o termo *passionum* é retratado como sofrimento, padecimento, falta, tribulações e paixão. Mas os termos mais comuns são sofrimentos e padecimentos, o que nos permite inferir que o termo *passionum* reflete a ideia de consequência do ser acometido por uma paixão.

Essas distinções são importantes por nos auxiliar a melhor compreender os conceitos ligados às palavras e sua evolução histórica e traduções. Esse exercício nos auxiliará na melhor condução do tratamento e análise dos termos e desígnios que iremos selecionar para trabalhar o campo afetivo.

Espinosa não concebeu as paixões como expressão das fraquezas humanas, mas sim, como partes constituintes de nossa substância. Elas se expressam em nossas mentes e corpos, permitindo o aprimoramento humano; amar a Deus e compreender-se a si próprio e a seus afetos.

Sobre a união entre corpo e mente, Espinosa propõe algumas maneiras de entendimento, mais especificamente na parte quinta de sua *Ética*. Segundo o autor, a maneira de ordenação e de encadeamento do pensamento e das ideias das coisas seriam as mesmas pelas quais ordenamos e encadeamos as afetações do corpo, as imagens das coisas que se refletem no corpo. Sobre a proximidade dessa relação, Espinosa saliente que “É exatamente da mesma maneira” que se constrói essa relação de reciprocidade (*Ética* V, proposição I), pois, se removermos a emoção da mente de uma causa externa, pela conexão dos pensamentos de amor ou ódio, pulsões que, bem como as flutuações da mente que surgem dessas possíveis emoções, serão destruídos. Assim, quando se elimina a causa afetiva que proporcionou os pensamentos que deram origem às respectivas ações, a força motriz que produziu tais ações deixa de existir, deixando também de existir a consequência lógica dos fundamentos de tais pensamentos. A ideia de uma causa exterior, presente, passada ou futura, carrega também em si a ideia de supremacia da liberdade dos sentimentos livres sobre os afetos que são produzidos por uma ideia de necessidade.

A construção do pensamento de Espinosa é primorosa do nível da lógica, que ele utiliza para defender seus argumentos da indissociabilidade entre corpo e alma, entre emoções e razão. Segundo Espinosa (2009, part. V, proposição IV, escólio),

[...] todos os apetites ou desejos são paixões apenas à medida que provêm de idéias inadequadas, enquanto os mesmos desejos são considerados virtudes quando são suscitados ou gerados por idéias adequadas. Com efeito, todos os desejos que nos determinam a fazer algo podem provir tanto de idéias adequadas quanto de idéias inadequadas. E, por isso (voltando ao ponto em que estávamos antes dessa digressão), não se pode imaginar nenhum outro remédio que dependa de nosso poder que seja melhor para os afetos do que aquele que consiste no verdadeiro conhecimento deles, pois não existe nenhuma outra potência da mente que não seja a de pensar e de formar idéias adequadas, tal como, anteriormente (pela prop. 3 da P. 3), demonstramos.

Nesta citação, Espinosa vislumbra a delimitação da construção de virtudes morais pelo exercício de ideias que poderiam gerar e suscitar sentimentos de autocontrole. Para ele, essas ideias poderiam se tornar paixões, somente se, provenientes de apetites e desejos que suscitassem ideias inadequadas. Assim, Espinosa deixa transparecer a ideia do *páthos* aristotélico ligado ao conceito de paixão, do latim *passiones*, ou seja, o afastamento do justo meio, à medida que também procura estabelecer a dinâmica de reciprocidade entre os desejos como motor dos pensamentos e dos pensamentos como motor dos afetos. O que Espinosa chamou de remédio para as extravagâncias potenciais das paixões, seria o próprio processo de autoconhecimento sobre elas.

Em suma, o pensador estabelece uma relação de reciprocidade entre emoções e razão, entre corpo e alma, deixando transparecer a potência dos afetos advindos da razão. Quanto mais incidências um pensamento tiver, mais potência terão os afetos associados. Quanto maiores forem as fontes geradoras desses afetos, menos risco os sujeitos envolvidos têm de se verem arrebatados por eles. É de Deus, substância única e eterna, das quais derivam toda as demais coisas nas quais se materializam infinitos atributos como a natureza e homem que possuem a essência de Deus.

A durabilidade da mente está entranhada na durabilidade dos corpos, ao mesmo tempo que retoma a essência com a qual fomos constituídos, e sendo divina e eterna, também essa parte que nos constitui é divina e eterna. Corpo e mente são substâncias da mesma essência que foram manifestas em Deus, na visão de Aristóteles, o primeiro motor de todas as coisas.

Marilena Chauí (2016) destaca que uma das contribuições nevrálgicas de Espinosa à humanidade consiste na disruptura da interpretação do conceito de *ethos* presente em seu tempo. Espinosa, por meio de sua *Ética*, buscou demonstrar com a propositura de argumentos lógicos, que as explicações cartesianas careciam, elas mesmas, de potência para explicar a realidade. Espinosa demonstra a inseparabilidade entre a existência dos modos finitos e a essência. O

conhecimento nos aproxima de Deus, visto que nos aproxima de nossa essência extensiva que provém de Deus. Segunda esta premissa o autoconhecimento seria, também, uma maneira de nos conectarmos mais com Deus, de nos aprofundarmos no processo de consciência de si, nos aproximando da felicidade, de um estado de perfeição. Quanto mais nos conhecemos, menos somos alterados negativamente pelos afetos negativos, pelas paixões. Chauí (2005), ao se referir ao *Tratado Político* de Espinosa, trabalha a ideia de que as inclinações da alma e as manifestações emotivas nos pertencem assim como nós pertencemos ao universo, não de forma negativa, viciosa, mas como manifestações da natureza que, sendo concebidas pela substância primeira, possuem em sua essência a potência para a virtude. Espinosa combate a demonização da natureza humana e de suas práticas, como manifestação das concupiscências do corpo.

2.2. Caracterização da afetividade em Vygotsky: caminhos, conceitos e contribuições

A teoria das emoções, das paixões, dos afetos ou como preferimos nomear, afetividade, tem sido tema de debate ao longo da história com posicionamentos dos mais distintos possíveis. No século XX, com a estruturação da psicologia científica, iniciada no fim do século XIX com Wundt, no antigo Império Prussiano, hoje Alemanha, os delineamentos das explicações metafísicas e filosóficas que dominavam variados círculos de produção científica começaram a ser questionados pelos avanços nas ciências médicas e fisiológicas que floresceram naquele período. Os cientistas fortemente marcados pelos avanços do pensamento cartesiano na matemática, ética, política e medicina, se esforçaram para substituir toda e qualquer explicação da realidade que não se pautasse na análise lógica de fatos e provas causais.

Nesse contexto nasceu Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), oriundo de família judia de posição social confortável, graduou-se em Direito, História da Arte, Literatura, chegando a cursar Medicina (Brandão, 2012), sem conseguir concluir, mas também se aventurou pelos caminhos da Pedagogia e da Psicologia, áreas em que atuou com mais dedicação. Direcionou suas pesquisas ao estudo da psicologia do desenvolvimento sendo reconhecido como principal elaborador da teoria histórico-cultural do psiquismo. Vygotsky foi contemporâneo de Luria e Leontiev, com quem manteve relações e parcerias na Universidade de Moscou.

Suas inquietações e trajetórias o levaram ao final de sua vida a escrever um livro dedicado à compreensão dos afetos na vida humana, obra que ficou conhecida como *Théorie*

des émotions: étude histórico-psychologique, livro traduzido do russo para o francês por Zavialoff e Saunier em 1998, no qual encontramos uma verdadeira obra prima, que teve por objetivo inicial desvendar e superar a dicotomia cartesiana entre corpo e alma, razão e emoção, presente ainda no início do século XX.

O texto, publicado de forma integral em língua russa apenas em 1984, ganhou sua versão em francês em 1998, e em espanhol em 2004. É ainda hoje uma das obras menos citadas de Vygotsky. O nome exato é, em verdade, assunto mesmo de debate pois a obra foi considerada como inacabada por seus estudiosos. Segundo Zavialoff (1998), um dos tradutores dos manuscritos para o francês e autor da introdução de 88 páginas da versão francesa, o texto se propunha a realizar uma vinculação magistral da teoria espinosana aos preceitos da psicologia científica do início do século XX.

A radicalização do partido comunista soviético possibilitou o arrefecimento das regras e maior controle das ciências e das artes e tudo o que não fosse qualificado como estritamente ligado à teoria marxiana foi perseguido pelos líderes políticos do partido. Segundo Brandão (2012, p. 135), “Por este motivo, o trabalho de Vygotsky foi precipitadamente qualificado como eclético e errôneo e a sua teoria passou a sofrer implacável perseguição a partir do início da década de 1930.”

De acordo com Vygotsky (1998), houve na modernidade duas correntes teóricas que se ocuparam de tentar explicar o mecanismo psíquico ligado às emoções: as teorias descritivas e as explicativas da vida afetiva. As teorias explicativas se reservaram à tarefa de discutir a esfera superior das afetações ligadas ao espírito humano, com explicações advindas da metafísica cartesiana, enquanto as descritivas se pautaram em descrever as alterações vegetativas do corpo e suas interrelações com as manifestações emocionais. Nesse contexto, Vygotsky (2004) busca demonstrar como a teoria cartesiana e a teoria periférica, vegetativa não eram suficientes para explicar a estruturação psíquica do ser humano e chamar a atenção dos demais pensadores de seu tempo para a necessidade de uma abordagem monista de entendimento da psique humana, entendimento que não poderia estar separado de sua sociogênese. Fica evidente, por essa proposta, a vinculação com as ideias de Espinosa sobre o campo afetivo.

Para realizar esse processo de propositura de uma nova vertente interpretativa, ou mesmo, melhor organizar as proposições de seu tempo, o pensador se direcionou a analisar as teorias que dominavam seu tempo, as proposições de Descartes e principalmente de James e Lange, para, a partir delas, apontar como via alternativa um retorno às proposições espinosanas que, segundo ele, foram mais frutíferas no intuito de explicar o jogo psíquico envolvendo a afetividade.

2.2.1. O erro de Descartes, segundo Vygotsky

À semelhança dos fisiologistas, que evocavam o status de desbravadores da abordagem científica do campo afetivo, René Descartes (1596–1650), em seu *Tratado das paixões da alma*, desconsiderou o caráter subjetivo das paixões ao separar aquilo que afetava o corpo daquilo que afetava a alma, em duas instâncias distintas. Para Vygotsky (1998), o dualismo cartesiano expressava em si a dualidade existente em sua época entre a psicologia descritiva e explicativa das emoções. Alguns leitores da psicologia sócio-histórica sugerem existir algumas similaridades entre a teoria cartesiana das paixões e a teoria periférica das emoções, tendo na explicação dos princípios mecanicistas seus alicerces. Para melhor compreender de fato, em que as propostas de Descartes eram limitadas para explicar a dinâmica da vida afetiva, Vygotsky (1998) se preocupou em elucidar as contradições presentes nos princípios espiritualistas metafísicos e mecanicistas da teoria de Descartes.

Para sustentar sua hipótese, Vygotsky apontou dois “erros” fundamentais da interpretação mecanicista proposta por Descartes e desenvolvida posteriormente por James e Lange. O primeiro foi a desconsideração da condição histórica do desenvolvimento do psiquismo humano, desconsiderou-se, portanto, sua filogênese. O pensador apontou o caráter anti-histórico da proposta cartesiana de paixões ao desconsiderar o desenvolvimento do psiquismo ao longo da história humana, e mesmo, anteriormente a ela. Segundo Vygotsky, para Descartes, “Na história do psiquismo humano, não apenas não é possível qualquer perspectiva de desenvolvimento das emoções, mas ao contrário, elas estão condenadas a uma regressão contínua e, ao final, à morte.” (Vygotsky, 1998, p. 253, trad. nossa). Vygotsky continua no desenvolvimento de sua linha de pensamento afirmando que as manifestações das emoções são mais perceptíveis nos animais que nos homens, em crianças do que em homens adultos, menos mesmo em homens incultos, do que em homens cultos, o que colocaria em xeque a ideia de não desenvolvimento ou cultivo das emoções. O pensador utiliza o termo “involução” e “atrofia” para descrever essa abordagem cartesiana de emoções causadas por reflexos sentidos no corpo. O segundo erro da teoria cartesiana, segundo Vygotsky (1998), foi a separação entre as emoções e toda nossa consciência. Não seria coerente inserir em um mesmo conceito a categoria emoções e a categoria experiências emocionais que, em sua interpretação, constituíam substâncias distintas. (Vygotsky, 1998, p. 255). Existiria, em sua leitura, uma distinção incontestável entre a manifestação psíquica das emoções e suas materializações corpóreas, suas expressões físicas. Pesquisas que lhe eram contemporâneas demonstraram que a explicação de

que as alterações viscerais e musculares eram a causa e fonte das emoções não se sustentavam. Sem negar a tese evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), Vygotsky aponta a importância do nosso cérebro e do dinamismo psíquico para o desenvolvimento histórico da consciência, e por consequência, de nossas emoções. “O desenvolvimento histórico da consciência humana está ligado, em primeiro lugar, ao córtex encefálico”, assegura Vygotsky (1998, p. 254). Consideremos aqui que o pensador escreveu por volta de 1933, sem os recursos atuais de ressonância magnética, exames de neuroimagens, demonstrando uma proposta inovadora para seu tempo. Para Vygotsky, o córtex é a parte de nossa consciência que se distinguiria qualitativamente das outras partes do encéfalo, onde se baseariam as funções psicológicas superiores. Os sentimentos para ele são partes constitutivas dessas funções.

Com o objetivo de desmistificar a inexistência da possibilidade de cultivo, de desenvolvimento das emoções, Vygotsky retoma certos princípios da teoria dos reflexos condicionados estudados por Lange (1896). Faz menção a um estudo no qual uma criança enferma, ao ver uma colher utilizada cotidianamente para tomar um remédio de gosto desagradável, começa a chorar, mesmo antes de tomar o remédio, pelo simples fato de ver a colher. A união da memória gustativa e visual, e a constância do estímulo foram suficientes para criar um condicionamento. Essa mesma experiência não ocorre com outra criança doente que não tenha experimentado o mesmo remédio. Para Vygotsky, este pode ser um exemplo de uma emoção aprendida e não inata. Na explicação da experiência de Lange, o autor postula o poder das lembranças em gerar reações emocionais. Mesmo não sendo o objetivo de Lange chegar a essa possibilidade de emoções que operam por mecanismos psíquicos, suas experiências constituem evidência sólida da possibilidade de desenvolvimento de uma resposta emocional. Assim, para desconstruir a premissa de que não seria possível cultivar ou desenvolver emoções, Vygotsky se vale da reflexologia de Pavlov para demonstrar a insustentabilidade da teoria das paixões inatas de Descartes, provando que seria possível o desenvolvimento ou condicionamento de uma resposta emocional adquirida.

Os conceitos ligados à teoria visceral, centrípeta, segundo a qual as emoções se manifestam no corpo humano, em seus órgãos, músculos e nervos, se irradiando para a tálamo, glândula pineal, chegando ao nosso cérebro, dominavam as interpretações científicas da época. O movimento se estrutura de fora para dentro, dos órgãos e membros periféricos para o cérebro. Na interpretação centrífuga, onde as emoções emanariam de nossa consciência, de nossa psique, do cérebro para o corpo, podendo afetar órgãos e membros periféricos, foi desconsiderada neste período de estudo sobre as emoções, na leitura de Vygotsky.

A concepção de paixão em Descartes estava intimamente ligada ao princípio da ação, ou melhor, da reação, da passividade, componente que não poderia ser controlado ou detido. Alguns críticos atribuem a essa interpretação cartesiana, influências da filosofia tomista, pautada em premissas aristotélicas, mas que recebera forte influência da moral cristã, especialmente a ideia de suportar um sofrimento recebido.

Uma das críticas que recai sobre o pensamento cartesiano, tecida por seus sucessores, em especial pelos fisiologistas do século XIX e XX, pautou-se no embasamento metafísico para explicar as relações entre corpo e mente. As explicações metafísicas passaram a ser desconsideradas nas pesquisas científicas da época, o que dera suporte às afirmações de William James (1842-1910) que chegou a sustentar que, antes de suas contribuições, não houve uma abordagem pautada nas ciências para explicar o mecanismo de ação das emoções.

Assim, com vistas a estruturar suas proposições sobre o campo afetivo, Vygotsky tece suas críticas contra as proposições imperantes até então, pautadas nas explicações metafísicas cartesianas, postulando em sua teoria das emoções dois fundamentos não observados por Descartes em sua teoria das paixões. Não existe de fato, uma natureza sensorial e reativa das emoções que seja incompatível com os estados intelectuais promovidos pelas emoções. (Vygotsky, 1998, p. 258). Em suas premissas básicas, Vygotsky (1998) buscou encontrar subsídios em pesquisas de seu tempo que demonstraram a existência de emoções que emanam de nosso encéfalo para o corpo ou mesmo existem sem a manifestação perceptível de uma afetação. Para defender essa premissa, Vygotsky recorre a alguns pressupostos da psicanálise freudiana para se contrapor à parte dos pressupostos da psicologia naturalista de seu tempo ao demonstrar a ação dos sonhos em provocar reações emocionais que se manifestam no corpo, mas que não passariam pelo canal tradicional dos sentidos. (Vygotsky, 1998). Alguns de seus críticos afirmam que essa temática aparece velada nos escritos do autor, seja por ter sido negligenciada por seus interlocutores, seja pelo clima político de seu tempo, que não corroborava os pressupostos freudianos. Mas Vygotsky demonstra certa tendência de aproximação com a teoria psicanalista, o que nos permite entender o uso dos escritos de Freud para embasar parte de suas proposições teóricas.

Assim, no intuito de melhor elucidar a dinâmica afetiva e as implicações de sentimentos e emoções sobre nosso arcabouço psíquico, Vygotsky se ocupou em contestar a ideia de origem corporal, visceral das emoções da proposta cartesiana.

Descartes propõe uma distinção fundamental segundo a qual o ser humano é o único animal dotado de paixões, visto que os animais, por não possuírem alma, não possuem paixão. A base do sistema cartesiano foi o paralelismo psicofísico que se estruturou na dualidade entre

a coisa pensante (alma) e a coisa extensa (corpo). Tanto a velha teoria de Descartes como a nova de James-Lange, consideram as manifestações emocionais pela abordagem da dependência de causa e consequência, alternando entre os fenômenos psíquicos e as emoções.

Uma das críticas mais contundentes dos leitores de Descartes, segundo Vygotsky (1998), é relativa ao determinismo mecanicista para explicar o campo afetivo, submetido a uma abordagem dualista e em duas instâncias distintas: as paixões advindas do corpo e da alma. As paixões e pulsões pertencentes ao corpo físico, com suas manifestações vegetativas, e a vontade, pertencentes à alma, ao espírito, de explicação metafísica. Uma das críticas mais contundentes que Vygotsky tece sobre a interpretação cartesiana da realidade está ligada à intransigência dessa dualidade, fator limitante e indutivo de erro, segundo a leitura vygotskyana.

Vygotsky, em sua obra, teve como preocupação e objetivo demonstrar como a psicologia científica de seu tempo apresentava diversas correntes de pesquisa e pensamento que não eram capazes de responder às contradições presentes nos estudos psicológicos e fisiológicos sobre a relação entre a mente e o corpo humano, entre o psiquismo e a afetividade, não sendo capazes de superar o dualismo de Descartes. Assim, para superar a tendência teórica dualista de explicação da realidade e da constituição do ser, Vygotsky recorre às pesquisas de seu tempo no intuito de demonstrar como parte das premissas de Descartes, James e Lange, referências sobre a temática da afetividade na modernidade, não eram suficientes para explicar as próprias contradições presentes em suas teorias e as lacunas que precisavam ser preenchidas.

Contudo, a abordagem sobre as emoções na obra vygotskyana não é muito popular entre seus estudiosos, sendo um tema tangencial em uma parte considerável das publicações sobre o desenvolvimento psicológico humano do final do século XX. (González Rey, 2009). Muitos de seus leitores consideram essa temática uma parte inacabada de suas proposições teóricas. Mas compreendemos que a discussão das influências da afetividade sobre o desenvolvimento psíquico constituiu uma das preocupações centrais dos estudos de Vygotsky. Antes mesmo de *Teoria das emoções*, em *Psicologia da Arte*, o autor retrata a importância atribuída à afetividade para a construção da psique. Vygotsky enxerga nas emoções o caráter gerador da dinâmica psíquica, a ponte que interconecta o *logos*, que permite ao humano registrar a realidade. Segundo Fleer (2017, p. 88, trad. nossa), “O trabalho seminal de Vygotsky (1998) sobre as emoções e o ensino das emoções tem apoiado muitas formas diferentes de teorizar e conceituar o desenvolvimento das emoções.”

Vygotsky foi também um importante balizador para a discussão das influências da afetividade no processo de desenvolvimento. Para ele, “o aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas

mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade” (Vygotsky, 2000, p. 146). O psicólogo entende que as emoções desempenham um papel interno de regulação de nossos comportamentos.

2.2.2. Teorias vegetativas de explicação das emoções: abordagens de James e Lange

No intuito de construir sua teoria das emoções, ou melhor, na tentativa de demonstrar as contradições presentes nas teorias fisiológicas que se propunham a explicar as determinações afetivas sobre nossa constituição psíquica, Vygotsky (1998) recorreu ao embate dialético, às ideias e estudos presentes em seu tempo, que, segundo ele, cometiam erros prementes de tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos em experimentos realizados. Desse modo, contrapondo-se à teoria cartesiana de paixão, o bielorrusso se dedicou em explorar as teorias vigentes de seu tempo para desconstruir as proposições cartesianas ainda vigentes sobre a dinâmica afetiva. Ele retomou a teoria James-Lange e analisou diversos experimentos desses pesquisadores para alicerçar suas proposições.

A abordagem de James e Lange considerou as emoções como respostas às afetações presentes no corpo e que irradiavam para a mente. Ou seja, seriam as afetações sensitivas no corpo que gerariam as respostas emocionais secundárias. As experiências emocionais seriam reverberações, consequências das alterações corporais e não o contrário, como poderiam deduzir outros pesquisadores, sendo provenientes destas. Na síntese estímulo-resposta, às alterações periféricas e viscerais seriam os motores provocadores das emoções.

Para James e Lange, as vivências emocionais são consequências das alterações corpóreas, produzidas por uma alteração visceral, muscular e periférica. O medo é a consequência dessa alteração vegetativa e não o motor, constitui o produto de tais alterações físicas decorrentes de uma série de reações ainda não muito bem conhecidas. Diante de um animal considerado perigoso, reações fisiológicas são disparadas e acabam por provocar o medo. A ordem de ocorrência seria explicada pelo estímulo reação/emoção. Para contestar tal premissa de emoções como epifenômenos das afecções corpóreas, Vygotsky (2004) recorreu a outros estudos que colocavam em xeque tais afirmações. A visão de que seriam as manifestações periféricas, orgânicas o motor das emoções não era infalível, do ponto de vista teórico.

Vygotsky (1998) não nega a presença das alterações viscerais e suas implicações nos fenômenos afetivos, mas concorda drasticamente com Cannon (1927), que atribui à interpretação de James-Lange uma abordagem equivocada da leitura organicista para os fenômenos emocionais. Propor que as alterações viscerais provocariam as alterações emocionais, além disso, buscar uma explicação científica que tente padronizar tais alterações viscerais a determinadas emoções, constituiu erro fulcral da teoria de James-Lange, nas interpretações de Vygotsky.

2.2.3. As teorias Cannon, Bard e Sherrington

Para Cannon e Bard, as sensações disparam as emoções que produzem as reações fisiológicas, em uma síntese de estímulo-sentimento-reação. Essa teoria ficou conhecida como teoria Cannon-Bard. Os pesquisadores propuseram que, ao atingir o tálamo, o impulso nervoso se divide em duas partes, uma seguindo para o córtex cerebral originando o medo, raiva etc., e a outra para o hipotálamo, provocando as alterações neurovegetativas no corpo, os sintomas.

Assim, Vygotsky se vale dos estudos de Cannon sobre as manifestações corporais estereotipadas do sistema simpático de emoções como medo ou raiva ou mesmo de dor e asfixia, que não apresentariam variáveis distintas de suas manifestações corporais, contrariando as afirmações de James-Lange. Reações estereotipadas de medo ou raiva apresentam certas semelhanças com manifestações de dor e asfixia. Existem sim manifestações corporais que correspondem a fortes estados emocionais, mas não resultam destas. Não há causalção, mesmo que se manifestem as correlações. Segundo Vygotsky (2004, p, 21, trad. nossa),

[...] devemos aceitar, a luz desses feitos, que as modificações orgânicas que aparecem durante as emoções constituem o fenômeno principal, fundamental, e que seu reflexo na consciência seja unicamente um epifenômeno ou ao contrário, devemos admitir que os feitos de experimentar emoções de maneira consciente representa o fenômeno fundamental e principal, e que as modificações corporais que os acompanham seriam unicamente um epifenômeno?”.

Vygotsky (1998), para reforçar suas proposições, recorre às afirmações de F. Bard que, ao refutar as afirmações de James, concluiu em seus estudos que as manifestações de

determinados tremores provocados pelo frio se produzem com as mesmas alterações viscerais das manifestações do medo real. (Vygotsky, 2004, p. 27). Os embates e a dinâmica das manifestações orgânicas e os estados emocionais foram o caminho utilizado por Vygotsky para demonstrar que os experimentos realizados por James e Lange não conseguiram explicar manifestações orgânicas semelhantes para estados emocionais totalmente distintos.

Nas críticas de Vygotsky, a teoria de James-Lange não resiste ao mero embate experimental de suas proposições. Imputa a tais proposições, assim como no axioma fundamental de Espinosa, um estado de equívoco, como propositura falaciosa e não verdadeira.

Seguindo essa linha de raciocínio, que optou por desvendar as contradições presentes dentro das próprias afirmações da teoria organicista, Vygotsky se propôs a responder duas perguntas fundamentais, valendo-se das pesquisas contemporâneas de sua época. A manifestação das emoções é possível sem suas manifestações corporais? A aparição de uma emoção é possível se falta por completo o processo mental, e unicamente se provocam suas manifestações corporais de maneira artificial? (Vygotsky, 2004, p. 31).

Para responder a primeira interrogação, Vygotsky recupera dois estudos realizados de seu tempo, envolvendo procedimentos cirúrgicos em animais. No primeiro estudo, realizado por Sherrington, após realizar um procedimento de separação do nervo vago e medula espinhal do encéfalo de cachorros, manifestações emocionais puderam ser percebidas nos animais operados, mesmo sem as ligações nervosas e medular que permitiriam a locomoção e outras manifestações corpóreas, que segundo a teoria de James-Lange, seria o canal de passagem das emoções ao cérebro. De maneira semelhante, Vygotsky (2004) recorre aos estudos de Cannon, Lewis e Britton (1927), que inspirados nas descobertas de Sherrington e na tentativa de resolver alguns empasses não respondidos por Sherrington, realizaram operações em animais com o objetivo de ressecção da parte simpática do sistema autônomo (Simpatectomia). Em experiências realizadas com gatos, o medo na presença de cachorros não se modificara após a cirurgia, o que na visão desses pesquisadores colocaria por terra a tese de Lange de causação das alterações viscerais provocadoras de emoções. (Vygotsky, 2004, p. 33).

As disposições para a luta ou fuga estão acompanhadas de emoções como cólera ou medo. Segundo Vygotsky, as emoções que acompanham habitualmente a preparação do corpo para a fuga ou luta, estariam comprometidas em condições naturais de vida real, em decorrência da ausência das manifestações orgânicas, suplantadas pela lobotomização do animal.

Vygotsky (1998), ao resgatar as pesquisas de Sherrington, Cannon e seus demais colaboradores, que procederam à tentativa de suprimir as sensações elencadas por James-Lange, mediante cirurgia em animais, concluiu:

Em outras palavras, as operações que, segundo a teoria em questão (James-Lange), deveriam em grande parte ou inteiramente suprimir a emoção, apesar disso (ou ainda assim), conservariam no comportamento dos animais a cólera, a alegria e o medo, na mesma medida que elas se manifestavam antes da operação.” (Vygotsky, 1998, p. 129-130, trad. nossa).

Seguindo essa mesma linha teórica, para desmistificar a proposição de que as emoções emanariam dos músculos e esqueleto, Vygotsky descreve os estudos de Ch. Dana (1921), que realizou estudos com mulher paraplégica de 40 anos com lesão na terceira e quarta vértebra cervical, demonstrando que a afirmação de que os esqueletos e músculos eram os propulsores das emoções, nas proposições de James-Lange, também não se sustentavam, visto que todas as demais emoções eram facilmente perceptíveis na mulher.

2.2.4. Os experimentos de Marañón e Wilson

Em resposta à segunda questão proposta, Vygotsky (1998) se direciona ao entendimento das proposições sobre a questão, do que ele nomeou de provas teóricas inversas. Buscou nas pesquisas realizadas pelo médico espanhol Marañón (*apud* Cannon, 1927, p. 113), que realizou experimentos de injeção de adrenalina em pessoas, os argumentos necessários para demonstrar cabalmente as incoerências lógicas propostas pela teoria de James-Lange no que tange ao entendimento das emoções. Os experimentos de Marañón constituíram-se em provas do teorema inverso em comparação aos argumentos apresentados para a defesa das experiências de Sherrington e Cannon. Nessas experiências, ficou-se comprovado que a injeção de adrenalina em doses suficientes para que se manifestassem as mesmas alterações orgânicas presentes nas emoções, chamadas por Vygotsky de emoções fortes, não provocou a experiência emocional, mesmo se mantendo as demais manifestações corporais.

Para Vygotsky, a novidade apresentada por Marañón seria a introspecção utilizada como prova da vivência emocional e imediata dos sujeitos. Vygotsky afirma que essas experiências são mais vantajosas em relação às realizadas com animais, ao se referir às experiências de Sherrington e Cannon, com cachorros. (Vygotsky, 1998, p. 132).

No acompanhamento das observações desses experimentos, sinais como palpitações cardíacas, alteração na pulsação arterial, dor no peito, tremor, frio, mal-estar, dor etc., foram constatados. Além de descrever as manifestações vegetativas, os sujeitos da pesquisa foram inquiridos a descrever o que estavam sentindo e relatos como “me sinto como se estivesse assustado”, “como se estivesse à espera de uma grande alegria”, “como se estivesse emocionado”, “como se estivesse a ponto de chorar sem saber o porquê”, “como se experimentasse um grande medo e, apesar dele, estivesse tranquilo” foram registrados. (Vygotsky, 1998, p. 132).

Percebeu-se que as induções com adrenalina permitiram a manifestação de inúmeras emoções, ou manifestações fisiológicas, mas não suas respectivas experiências emocionais. Para Vygotsky, este pesquisador inovou ao inserir na análise laboratorial o contexto objetivo e subjetivo de análise, ao considerar não só o que se manifestava nos corpos dos sujeitos da pesquisa, mas também as representações dos sentimentos e sensações que esses relataram das experiências.

Nas experiências de Marañón descritas por Vygotsky (1998), as características subjetivas e objetivas da investigação foram tomadas em conta para a construção dos pressupostos ligados à manifestação emocional. Alguns desses sinais descritos por Vygotsky do experimento de Marañón foram utilizados para reforçar a tese das estruturas psíquicas das manifestações emocionais, o que mais tarde Wallon iria chamar de afetividade, por englobar as manifestações vegetativas, psíquicas e motoras. Percebemos que Vygotsky começa a incluir em suas discussões o caráter que realmente interessa em suas futuras proposições, ou seja, quais as relações, implicações psíquicas entre as manifestações emocionais e suas ressonâncias na constituição da psique humana.

Segundo Vygotsky, de modo a equilibrar suas investigações, Marañón demarcou uma clara diferença entre as manifestações das emoções psíquicas e as percepções dos fenômenos vegetativos periféricos das emoções, as manifestações viscerais. As demonstrações de Marañón constatarem em poucos casos algumas manifestações emocionais propriamente ditas, normalmente tristeza, que eram acompanhadas de suas manifestações vegetativas como lágrimas e choro, quando associadas à indução prévia ligadas a estados de saúde de entes queridos, normalmente filhos, ou a pais mortos, anteriormente à injeção de adrenalina. Isso ocorria em um número pequeno de participantes, segundo Marañón. Vygotsky observa que, “Em certos casos, este estado se desenvolvia unicamente a condição de que a adrenalina fosse injetada depois de uma conversa com o sujeito sobre seus filhos enfermos ou seus pais mortos.” (Vygotsky, 1998, p. 133). À luz desse relato, Vygotsky concluiu que a adrenalina só poderia

produzir um efeito emocional secundário no caso de haver uma condição psicológica apropriada anterior.

Para Vygotsky, as contribuições dos estudos de Marañón constituem uma evolução natural das investigações clínicas ao passo que “colocam em contato direto com o ser humano, introduzem no campo de observação do investigador o plano psicológico subjetivo e permite a análise direta da consciência.” (Vygotsky, 1998, p. 135).

Ainda no exercício de desconstruir a ideia de paralelismo e causação provocada pelos órgãos ou músculos, Vygotsky (2004) recorre às observações de S. Wilson (1924) resultantes de suas pesquisas com patologias mentais. O médico registrou que em pacientes com algum distúrbio mental, as manifestações de risada ou choro não correspondiam a nenhum estímulo externo: “S. Wilson informa de casos contrários que provam igualmente a falta de paralelismo entre os elementos psíquicos e somáticos da emoção.” (Vygotsky, 2004, p. 45). Sobre essa falta de expressividade facial, Vygotsky ainda salienta que “Os pacientes padecem de uma ausência absoluta dos movimentos expressivos do rosto”. (Vygotsky, 2004, p. 46). A esta falta de plasticidade, de expressão, os relatos do médico afirmam que alguns pacientes lhes faziam recordar, de certa maneira, como se estivessem usando máscaras.

Percebemos que Vygotsky (2004), ao incluir em sua análise pessoas que apresentavam determinados problemas psicológicos, se vale de uma metodologia que seria amplamente utilizada por seus predecessores para a análise de situações ligadas às emoções. Continuando com seu raciocínio, o médico ainda se ocupou de classificar os tipos de pacientes, pois havia um outro grupo de comportamentos totalmente distintos destes. Esses são, nos desígnios de Wilson, os pacientes de primeira ordem, pois os de segunda ordem apresentam uma inversão no quesito expressivo das emoções. Neste segundo grupo, chamado por Wilson de pacientes de segunda categoria, a exacerbação expressiva e a constância de expressões faciais nos permitem recordar um ator de uma comédia grega, “com uma patética expressão emocional de indignação” (Vygotsky, 2004, p. 46). Com esses exemplos apresentados, Vygotsky buscou demonstrar que a proposta de James e Lange de manifestação emotiva estava inevitavelmente relacionada a uma alteração física visceral que não se sustentava.

Encontramos na construção de Vygotsky um movimento que primeiro se esforça por desconstruir metodicamente e exaustivamente as incoerências da teoria de James e Lange, até então vigentes, para propor sua própria maneira de compreender a vida psíquica humana. Sob essa ótica, emoções e sentimentos não podem ser separadas da construção do sujeito, ou aquilo que Wallon (1968) chamou de construção do “eu”.

Ao retomar as pesquisas de S. Wilson, Vygotsky buscou estabelecer os nexos entre as manifestações somáticas e psicológicas, ou melhor, entre sua presença e sua expressão no corpo humano, demonstrando que não existe, como afirmavam James e Lange, causação inexorável entre as manifestações das pulsões emotivas e sua expressividade. Vygotsky (1998) parte das proposições presentes em seu tempo que dominavam as interpretações sobre a afetividade. A fisiologia e a medicina eram de fato o campo onde a psique humana era estudada, não como objeto de estudo em si, mas como um apêndice das expressões de nosso cérebro. Parte de uma análise puramente biológica para uma análise psicológica e social da ação das emoções sobre a vida psíquica do ser humano.

Na visão de Vygotsky (1998), os organicistas, com vistas a salvar a teoria, introduziram na análise os dados experimentais, mas sem alterar a metodologia que era empregada. Continuaram a propor uma afetação unicamente a partir dos fatores físicos, sendo estes os desencadeadores das emoções. Em James e Lange as emoções surgiam em decorrência das alterações viscerais, com seus sucessores, de músculos, nervos e das alterações no movimento.

Em suma, Vygotsky partiu da análise das proposições ligadas às observações de James-Lange para as experiências em laboratórios com Cannon-Bard, e em sequência, para os testes com seres humanos de Marañón. Antes de realizar suas proposições, ele procurou desconstruir o senso comum sobre a temática da organização afetiva e salientar pesquisas que lhes permitiria alicerçar suas proposições teóricas. Muitos outros experimentos e pensadores foram utilizados por Vygotsky para ilustrar e embasar suas proposições, mas nos restringimos ao delineamento do percurso teórico seguido na construção de sua hipótese teórica das emoções.

2.2.5 A abordagem psicofísica da psique em Vygotsky

Vygotsky (1998) retoma a deixa da equivocada interpretação centrípeta proposta por Descartes e alguns de seus discípulos para explorar os conceitos de emoções psíquicas, aquelas que não dependeriam de manifestações corpóreas para existir. Propõe a concepção de dois tipos de emoção que agem sobre o ser humano: as emoções inferiores ou grosseiras e as emoções superiores.

Mesmo entendendo que a proposta de emoções talâmicas apresentadas por Cannon não eram por si só suficientes para explicar a dinâmica psíquica das emoções, Vygotsky reconheceu que as hipóteses levantadas por Cannon e Bard eram as mais plausíveis do ponto de vista

científico de análise das emoções. Para a teoria talâmica, todas as sensações e afetações receberiam no tálamo seu colorido emocional particular e sua tonalidade afetiva. Cannon previa ligação entre tálamo e córtex cerebral, entre o córtex e as regiões subcorticais, sendo o tálamo óptico centro de coordenação das reações emocionais. Vygotsky considerava que essas teorias, consideradas eram as mais próximas de uma análise real do sistema psíquico:

Tanto em uma como em outra, os processos emocionais são implicados em qualidade de substrato psicológico da consciência emocional, mas sua causa específica, sua fonte específica, capazes de nos explicar e, que estes processos corticais se distinguem dos outros, dos outros processos corticais, são o substrato das operações intelectuais, e são localizadas diferentemente pelas duas teorias. Uma vê essa fonte nas alterações periféricas a outra nos processos centrais. (Vygotsky, 1998, p. 172-173, trad. nossa).

O autor aponta que mesmo sendo uma evolução do ponto de vista científico, as propostas de Cannon e Bard, que localizavam o centro das emoções na área subcortical do cérebro, não conseguiram romper com o paralelismo. Uma das questões centrais que Vygotsky insere no debate é a relação entre os comportamentos emocionais e as vivências emocionais, “ou seja, entre os aspectos objetivos e subjetivos das emoções.” (Vygotsky, 1998, p. 174). Essa temática dos aspectos subjetivos das emoções não foi analisada de maneira intensa pelos estudiosos de tais teorias, visto que, nesse momento histórico, fora a psicanálise nascente que se ocupou mais acuradamente dessa relação. A nova teoria de Cannon e Bard focam sua explicação na relação entre o córtex e as regiões subcorticais do cérebro, observa Vygotsky (2004, p. 72): “Assim, na nova teoria, as interações entre os centros corticais e os subcorticais se consideram a base real da emoção.”

Na tarefa de explicar os embates da dinâmica implicativa dos aspectos objetivos e subjetivos que agem sobre as emoções, Vygotsky insere como constituintes dos processos emocionais os elementos tendência, motivação, ação e impulsão. Diferencia sentimentos de sensações e critica James-Lange por não entender essa diferença: “Esta teoria ignora o caráter impulsivo constantemente presente, e às vezes, dominante da vivência emocional.” (Vygotsky, 1998, p. 179). Ele critica a imperícia de James e Lange em distinguir e considerar uma afetação que não reverberam no corpo ou dele se originem. Existe uma profunda ligação entre sensação e emoção. É interessante que mesmo sem dispor de mecanismos tecnológicos mais avançados, fora capaz de supor a possibilidade de existência de dois tipos de manifestação de riso: a risada talâmica, involuntária, e a risada cortical, voluntária.

Os instintos seriam emoções inferiores presentes nos homens, mas também nos animais. Estes estão ligados, na interpretação de Vygotsky (1998), aos afetos, que seriam os “estados corporais que aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação.” (p. 16). Nesse quesito, não fica claro se Vygotsky estava se referindo à preparação apenas física, muscular, ou mental do estado de vigília. Diferencia estas das emoções superiores como sentimentos, gratidão, satisfação moral.

Vygotsky foi um dos pensadores mais profícuos de seu tempo ao utilizar o método dialético pautado no materialismo histórico no intuito de explicar a dinâmica psíquica afetiva, ocupando-se de desmistificar e desconstruir as narrativas correntes no campo das ciências, no que tange ao desenvolvimento afetivo. Para realizar este percurso, o pensador se debruçou sobre as ideias vigentes na modernidade sobre as teorias do campo afetivo. Vygotsky, em *Teoria das emoções*, flertou com alguns dos pressupostos psicanalistas, vestígio presente na utilização de escritos de Freud para embasar sua análise. Contudo, podemos supor que, em decorrência das questões políticas de seu país, no momento de sua vida, da brevidade de sua vida, tais pressupostos foram tangenciais em suas proposições. Uma das críticas que pairam sobre sua principal obra sobre afetividade, as premissas do resgate da psicologia espinosana deixa-nos a impressão de incompletude pelo nível teórico e intelectual em que operava e pelas discussões presentes no livro. Alguns de seus comentadores realizam essa crítica de obra inacabada pela falta de um capítulo de discussão reservado à ética espinosana.

2.2.6. A concepção integral de psique em Vygotsky: do pensamento cartesiano ao retorno ao monismo espinosano

Na interpretação cartesiana, a vontade reinaria sobre as paixões, tendo na razão sua fortaleza. Espinosa se contrapõe veementemente a essa proposta teórica ao afirmar que uma paixão, um afeto somente poderia ser equilibrado com outro afeto e não com a razão, premissa fundamental da paixão inata do cartesianismo.

Aristóteles já discutiu essa temática ao tentar responder se seria possível cultivar as paixões para o bem viver. Diversos outros estudiosos e filósofos ao longo da história se debruçaram sobre essa questão. Podemos entender que a autoafirmação da hereditariedade e da supremacia do vegetativo sobre o volitivo, sobre o psíquico, sobre as emoções, foi o *modus operandi* pelo qual as explicações científicas da modernidade buscaram se desvencilhar das

explicações filosóficas pautadas, até então, majoritariamente na metafísica. Vygotsky (1998) reconhece em Descartes a tentativa de buscar uma nova explicação para as novas perguntas que surgiram com a revolução científica, mas afirma que Descartes não foi capaz de superar as contradições de sua própria teoria das paixões.

Uma das preocupações centrais de Vygotsky (2004) na condução de sua teoria das emoções se concentrou em desconstruir a metodologia de abordagem das paixões proposta por Descartes. Assim, ele nos chama a atenção às interpretações cartesianas sobre um possível movimento centrífugo, na tentativa de construir uma explicação para uma das lacunas de sua teoria. Nessa tentativa de explicar os movimentos centrífugos, Descartes propôs a existência de manifestações dos espíritos que poderiam influenciar as manifestações de emoções que passariam pelas glândulas e se irradiariam para todo corpo. Para Descartes, a glândula pineal seria o centro do controle das emoções, o controlador das manifestações viscerais.

Seguindo esse percurso, Vygotsky (1998) se pauta em diferenciar a teoria das paixões de Descartes e a teoria das emoções de James-Lange, distinguindo os conceitos de emoções e paixões. Na escala evolutiva, a teoria de James-Lange estuda as manifestações emocionais do homem enquanto um animal superior. As vias metodológicas de busca do conhecimento foram fortemente marcadas pela herança estoíca, platônica e de Galeno. Nenhuma explicação metafísica foi tomada em conta para embasar as proposições teóricas dessa corrente, ao passo que, experimentos com animais, dissecação e observação de pessoas acidentadas eram frequentemente usados como método.

Nesse movimento de diferenciação de paixões e emoções, Vygotsky propõe a existência de uma outra terminologia e começa a diferenciar aquilo que nomeou de emoções inferiores ou grosseiras, sentimentos e sentimentos superiores. É perceptível o exercício de, além de demonstrar as contradições e limitações das teorias de Descartes e de James-Lange, propor uma possível leitura de seu próprio conceito de emoções: “Nenhum estado de consciência deve ser dissociado de suas condições psíquicas. Eles correspondem a um todo natural que deve ser estudado como tal.” (Vygotsky, 1998, p. 388, trad. nossa).

Para reforçar seus argumentos, Vygotsky recorre a proposições de Ribot (1987), que em sua teoria propôs substituir o dualista e mecanicista de causa e efeito pela compreensão monista, substituir a hipótese do paralelismo e da interação pela da identidade psicofísica. Norteador por essas propostas, Vygotsky afirma que desconstruir a visão de continuidade das máximas cartesianas sobre as paixões atribuídas a Espinosa por Fischer e outros pensadores foi o ponto fulcral de suas proposições, sobre as quais ele irá em sequência propor sua própria interpretação dos afetos sobre a psique humana. O autor, ao discutir especificamente sobre as causas

imediatas e mediatas das paixões afirma que “as causas mediatas e primeira das paixões podem ser sensações, lembranças, ideias.” (Vygotsky, 1998, p. 380). Ele propõe como causas mediatas de algumas paixões, pensamentos, lembranças, sensações, excluindo o domínio unilateral de afetação pela via nervosa.

Para comprovar essa distinção de Espinosa, Vygotsky se ocupa de examinar duas obras de Espinosa, o *Tratado Breve* e a *Ética*, nas quais, segundo Vygotsky, é possível visualizar a alteração de um Espinosa de influências cartesianas, com pressupostos ainda apoiados nas ideias de Descartes e um Espinosa inovador com um modelo argumentativo e teórico embasado em uma análise inovadora das paixões. Vygotsky afirma que, mesmo no *Tratado Breve*, Espinosa já demonstrava uma nova abordagem no trato das paixões, e que este foi mal interpretado pelos pensadores de seu tempo.

Ele tece uma crítica à interpretação dos idealistas espinosanos que procuraram constatar um paralelismo entre as teorias. Não descartou a relação ou implicações do corpo sobre as manifestações psíquicas, mas deu uma nova leitura para essas interpretações.

Descartes analisa as paixões através do binômio corpo/mente e Espinosa analisa, nas palavras de Vygotsky, as paixões pela via da ética. Um dos pontos de discordância das duas teorias são as relações entre as paixões, suas influências sobre a vontade e o conhecimento.

Uma das contribuições marcantes de Vygotsky ao comparar a abordagem cartesiana e a espinosana de paixões é a explicação da vontade e seu papel na ação humana. Somos realmente controlados pela vontade? Seria possível explicar a vontade por uma abordagem naturalista que não reduzisse o que é superior ao que é inferior? Descartes negava a liberdade da vontade, enquanto Espinosa defendia que a vontade não poderia ser subjugada pela razão. Uma repressão exterior de determinadas manifestações não se conclui de fato, em controle da vontade, mas sim, em mecanismos de inibição da externalização de determinadas vontades. As pulsões jorram no interior do ser, que por uma escolha política e com um processo de autoconhecimento e entendimento dessas pulsões, decide não as externar para não sofrer privações políticas ou mesmo físicas.

Vygotsky (2004, p. 87-88, trad. nossa) tentou demonstrar que, “ainda que o *Tratado Breve* não compreendesse, todavia, os elementos principais da teoria das paixões, tal como esta se desenvolve na *Ética*, não deixava de ser, desde o ponto de vista do conteúdo principal da teoria, uma antítese efetiva da teoria de Descartes.”

Nas palavras de Fischer, Espinosa considerou as paixões como “fenômenos psíquicos condicionados exclusivamente pelo modo de nosso conhecimento.” (Vygotsky, 2004, p.88). Vygotsky deixa claro que, compreender a natureza psicofísica das paixões, foi tema central da

teoria espinosana. O problema das paixões em Espinosa reside na relação entre o afeto e o pensamento, “é outra cara da lua, a que não é visível na teoria de Descartes” (Vygotsky, 2004, p. 89). Mesmo no *Tratado Breve*, de Espinosa, Vygotsky já contemplava uma diferença marcante e antagônica entre as correntes psicológicas cartesiana e espinosana, naturalistas e antinaturalistas no estudo dos afetos.

A psicologia cartesiana e espinosana dos afetos são opostas, segundo Vygotsky, mesmo em relação ao momento estruturante do pensamento de Espinosa, presente no *Tratado Breve*. Descartes seguiu um caminho explicativo, naturalista e materialista; Espinosa descritivo, fenomenológico idealista, antinaturalista. Segundo Vygotsky, Espinosa, no que se referia às paixões, era de fato um anticartesiano. Os afetos não estão subordinados à nossa vontade e não temos como governá-los ilimitadamente. Na visão de Vygotsky, Espinosa acreditava que um afeto poderia ser reprimido apenas por outro afeto. Em síntese, nas palavras de Vygotsky, seria de conhecer o que de fato é científico das formas superiores da atividade consciente, não como metafísica aplicada, como observável em Descartes, Lotze e Bergson, mas preservando toda significação da dimensão superior da psique humana. Sobre essa abordagem equivocada de Descartes, encontraremos ressonâncias nos escritos de Damásio (1996), que se ateu a melhor explicar as incongruências da teoria das paixões em Descartes.

O princípio da indissociabilidade defendido por Wallon foi também observado em Vygotsky, para quem “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. (2001a, p. 143). Oliveira e Rego (2003) propõem que em Vygotsky, as emoções são, em sua essência, dialéticas, desenvolvimentistas e monistas.

Segundo Toassa (2011), uma das possibilidades presentes na literatura para a tradução da palavra “pereživânie” da língua russa seria “vivências” ou “emoções”, termo utilizado por Vygotsky para descrever sentimentos que se manifestam de forma acentuada. Sobre a elucidação deste conceito central para o entendimento do que Vygotsky pensou sobre emoções, Camargo e Bulgacov (2016) se debruçaram na recuperação histórica das diversas utilizações do termo, nas mais variadas traduções, deixando perceptível o caráter de indissociabilidade entre emoções e a atividade humana. O processo desenvolvimental compõe a manifestação integral da pessoa, reforçando as críticas de Espinosa, Wallon, Damásio sobre a separação da psique, no progresso do desenvolvimento humano.

González Rey (2009) apresenta uma ideia central do desenvolvimento em Vygotsky, segundo o qual os processos psíquicos não se podem separar dos processos culturais, o desenvolvimento da psique é inseparável da cultura e vida social.

Com Vygotsky, os processos psíquicos se tornam inseparáveis dos processos culturais, embora, não se ateu a desenvolver em profundidade nem o conceito de cultura nem de vida social, mas, abre pela primeira vez a possibilidade de compreender o psiquismo como um sistema em desenvolvimento e indissociável da cultura e da vida social. (González Rey, 2009, p. 12, trad. nossa).

O conceito de emoções ocupa o cerne de algumas das categorias centrais do pensamento de Vygotsky. Em *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (2005) critica, no estudo da psicologia, a separação do intelecto e dos aspectos volitivos e afetivos da consciência. Para o autor, a expressão criativa do pensamento somente se manifestaria quando aspectos cognitivos e afetivos se inter-relacionam. Segundo González Rey (2009, p. 3), “La posición expresada por Vygotski lleva a un cuestionamiento de la idea tradicional de procesos cognitivos, ya que la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto.”

O próprio ato de pensar, constitui para Vygotsky (2001b) a manifestação da indissociabilidade das manifestações emotivas, criativas, da fantasia, da imaginação e da integralidade no desenvolvimento intelectual. González Rey (2009) afirma que no primeiro e último capítulo do livro *Pensamento e linguagem*, Vygotsky se detém na defesa da integralidade entre cognição e afetividade. Não há relato em seus comentadores, a preocupação em definir e distinguir as variadas formas de manifestação afetiva, como feito por Wallon, Damásio entre outros, mas de externar sua concepção de integralidade dos processos psíquicos.

Um conhecido estudioso da obra vygotskiana, González Rey (2009), defendeu a ideia de que as metodologias que vigoraram no final do século XX e início do século XXI, são contrárias à proposta da teoria da atividade defendida por Vygotsky e seus contemporâneos, como Luria, Leontiev, segundo a qual a aula seria um espaço relacional que transcende o método expositivo centrado no professor. Segundo González Rey (2009, p. 5), “análisis del pensamiento, como un proceso productor de emociones, son esenciales para la transformación de las prácticas de aprendizaje dominantes hasta hoy en todos los niveles de la formación escolar y académica.” (2009, p. 5).

Assim, na construção de sua ideia de emoções superiores, aquelas ligadas às funções psicológicas superiores, Vygotsky se alicerça nas proposições de Wundt, que se contrapunham, nesse quesito, às proposições periféricas. Wundt defendeu a existência do que ele chamou de *teoria das sensações inervadas* ou sensações interiorizadas. Estas sensações interiores, aquelas que não passariam pelos nervos para existir, constituiriam percepções internas ou introspectivas de nossa condição psíquica. Vygotsky (1998) propõe como possível solução para a dicotomia

cartesiana o retorno à proposta monista de concepção do ser humano. Como método, sugere que revisitemos os princípios aristotélicos de forma e matéria. Nesse caso, Vygotsky entendeu como matéria os fatos somáticos, e como forma, os estados psíquicos correspondentes. As duas essências não podem existir de maneira distinta, pois constituem expressões de uma mesma substância. Alguns dos críticos de Vygotsky apontaram que ele não conseguiu sair das explicações metafísicas, ou melhor, trocou a espiritualista pela metafísica. Contudo, a opção encontrada por Vygotsky, em seu tempo, permitiu-nos uma compreensão da psique por um viés uno. Mente e corpo são duas faces da mesma moeda, não podendo subsistir de modo isolado.

2.3 Wallon e suas contribuições para a o entendimento do campo afetivo

Com algumas similaridades do método aplicado por Vygotsky, o conceito da palavra afetividade foi mais intensamente aplicado e explorado pelo médico e filósofo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), que em seus estudos se dedicou ao entendimento dos processos constituintes da psiquê humana, com ênfase especial às manifestações e implicações dos afetos, emoções e sentimentos humanos.

Estudiosos como Tourette e Guidetti (2018) lamentaram que a teoria do desenvolvimento infantil, de Wallon, “mais abrangente do que a de Piaget, tenha tido uma audiência internacional menor. No entanto, se ele voltasse agora, Wallon ficaria felizmente surpreso com a importância atribuída à emoção nas pesquisas atuais. (Tourette; Guidetti, 2018, p. 27, trad. nossa).

A obra de Wallon ocupa espaço de destaque nas teorias que se propuseram ao entendimento dos processos psicológicos humanos. Diante da situação apresentada, e para compreender os desdobramentos dessa conjunção de fatores, destacaremos a ação da afetividade no processo de formação docente, examinando como a afetividade influencia a prática docente. De acordo com investigações recentes (Francelino, 2022), as pesquisas em educação têm corroborado a tese de que os relacionamentos são marcados pelo universo afetivo e que este influencia decisivamente a dinâmica relacional. (Arantes, 2003; Leite, 2012, 2018; Audrin, Sander, 2018; Audrin, 2020). Assim, a perspectiva teórica mais ampla que nos orienta nesta pesquisa é a teoria histórico-cultural do psiquismo, em que as variáveis culturais e afetivas desempenham um papel fundamental para a compreensão da construção do psiquismo.

Em um primeiro momento, nos ocupamos de desvendar a evolução histórica e teórica da teoria das emoções, presentes em Baruch de Spinoza (1632-1677), René Descartes (1596-1650) e Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934). A partir deste momento, iremos nos debruçar sobre algumas concepções mais contemporâneas de afetividade e suas aplicações nos processos de desenvolvimento humano, com ênfase especial nos processos formativos, utilizando como referenciais as pesquisas de Wallon e Damásio.

Nessa vertente, no último século, Wallon (1879-1962) desponta como um importante pensador que se ocupou na elaboração de uma teoria voltada para ao desenvolvimento completo da criança, desafiando, à maneira de Vygotsky, a separação entre afetividade e cognição, dedicando parte de sua história à pesquisa e ao estudo dessa temática. No presente século, o neurocientista português António Damásio (1996, 2005) tem dispensado energias em suas pesquisas sobre a afetividade e sua importância para o desenvolvimento humano. Iniciaremos nossa apresentação buscando referenciais para definir os conceitos de afetividade, emoções e sentimentos.

A afetividade, na ótica de Wallon (1968), está intimamente ligada à inteligência. As pesquisas deste pensador contribuíram para a delimitação dos conceitos ligados ao campo afetivo, que até então, possuíam definições generalizantes, dificultando a compreensão de certos conceitos chave das manifestações afetivas. Wallon (1968) propôs uma distinção clara para os conceitos de afetividade, emoção, sentimentos e paixão, inovando nesta ceara.

Segundo o dicionário *Antônio Houaiss*, a palavra “emoção” significa “ato de deslocar, movimentar. 2. Agitação de sentimentos; abalo afetivo ou moral; turbção, comoção. 2.1. PSIC reação orgânica de intensidade e duração variáveis, ger. acompanhada de alterações respiratórias; circulatórias e grande excitação mental.” (Houaiss, 2001, p. 1122).

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, definiu “emoção” como, “[do fr. Émotion] s.f. 1”. Ato de mover (moralmente) 2. Abalo moral; comoção. 3. Psicol. Reação intensa e breve do organismo a um lance inesperado, a qual se acompanha dum estado afetivo de conotação penosa ou agradável. (Ferreira, 1986, p. 635).

Etimologicamente, a palavra “emoções” é uma derivação tardia da junção de duas palavras latinas: “e” (que significa pra fora) e “movére” (que significa movimento), ou em sua forma simplificada e+movere. (que significa mover para fora). O latim deu base para a maioria das traduções nas línguas vernáculas europeias. A mais antiga, “émotion” no francês de 1475, (perturbação moral), derivado de émouvoir, este do francês antigo, motion, movimento, perturbação; “emotion” do inglês de 1579, “emozione” do italiano e “emoção” do português datam de início do século XVII. Inicialmente, nas documentações europeias, o termo era

utilizado para designar “agitação popular” ou mesmo “desordem”. Posteriormente, essa palavra é encontrada na documentação do período para denotar perturbações da mente e do espírito.

O significado do verbete Emoção, no dicionário filosófico Abbagnano, possui treze páginas e meia de definição, pegando dos conceitos da Grécia Antiga até a contemporaneidade.

Segundo Abbagnano (2007, p. 311),

EMOÇÃO (gr. *róGoç*; lat. *Affectus* ou *Passio*; in. *Emotion*; fr. *Emotion*; ai. *Affekt*; it. *Emozione*). Em geral, entende-se por esse nome qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses. Nesse sentido, no dizer de Aristóteles (Et. nic, II, 4. 1105 b 21), a E. é toda afeição da alma, acompanhada pelo prazer ou pela dor: sendo o prazer e a dor a percepção do valor que o fato ou a situação a que se refere a afeição tem para a vida ou para as necessidades do animal. Desse modo, as E. podem ser consideradas reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável: imediata, porque condensada e, por assim dizer, resumida no tom do sentimento, (agradável ou dolorosa), que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios de que dispõe.

A definição encontrada por Abbagnano (2007) remonta à Grécia e Roma antigas, nos escritos de Aristóteles, Platão e Cícero. Contudo, o que nos chama a atenção é o fato de não existir uma distinção clara que nos permitam operar com o conceito de forma assertiva, visto que ele apresenta bruscas variações ao longo da história. Porém, com objetivos didáticos e para estabelecer uma linha teórica referencial, nos guiaremos pelas interpretações de Wallon e Damásio sobre essa afetação. Assim define o verbete “emoções” o dicionário Abbagnano (2007, p. 311):

[...] reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável: imediata, porque condensada e, por assim dizer, resumida no tom do sentimento, (agradável ou dolorosa), que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios de que dispõe.

A emoção caracteriza-se pela manifestação de estados corpóreos objetivos, das manifestações, viscerais, somáticas, musculares, periféricas, orgânicas ligadas ao caráter biológico do ser humano, expressando-se na criança através de sinais que atingem os sentidos. Seguindo-se a essas alterações do tônus, contrações dos músculos e mudanças do temperamento podem ser notadas na criança. As emoções manifestam a plasticidade dos afetos. As pesquisas de Wallon focaram inicialmente em bebês e crianças, porém, pesquisadores contemporâneos

estenderam suas reflexões e contribuições para todas as fases do desenvolvimento. (Gratiot-Alfandéry, 2010; Francelino, 2022).

Para Mahoney e Almeida, em Wallon, “emoção” e “emoções” significam, respectivamente:

Emoção

- É a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico;
- Emoções são sistemas de atitudes, reveladas pelo tônus. Atitude é a expressão da combinação entre tônus (nível de tensão muscular) e intenção; cada atitude é associada a uma ou mais situações. (Mahoney e Almeida, 2005, p. 20).

Quando a emoção está presente, a manifestação fisiológica é predominante, apresentando-se como a expressão da afetividade e, portanto, perceptível.

Para Wallon, as emoções constituem a primeira forma de contato da criança com o mundo, a primeira via de interconexão com a realidade social, e consistem

[...] essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes exteriores adquirem quase seguramente o poder de desencadear. Ela é, com efeito, como que uma espécie de prevenção que depende mais ou menos do tratamento, dos hábitos do indivíduo. (Wallon, 1968, p. 148)

Neste excerto Wallon estabelece alguns princípios interessantes sobre as emoções e que precisam ser observados mais detidamente. Primeiro seu caráter físico, de ação ou reação. Não precisam ser aprendidas, não podem ser separadas de nossas disposições psíquicas, e operam majoritariamente de maneira reativa, voltadas ao meio externo, e operam também, no homem, como um mecanismo de autopreservação. Por fim, o hábito pode exercer influências sobre determinadas respostas emocionais. Wallon complementa que “Ora compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética desenvolver esses laços que se antecipam à intenção e ao raciocínio.” (Wallon, 1968, p. 149).

Uma constatação que talvez mereça ser considerada é sua ação sobre o corpo desprovida de intencionalidade. Opera por mecanismos psicogenéticos de autopreservação, sendo mais perceptíveis em crianças do que em adultos. Vygotsky (1998) já havia evidenciado essa característica de manifestação, mais facilmente perceptível em crianças do que em adultos. Para Wallon, as emoções são as primeiras formas com que a criança se relaciona com o mundo. Em estudos mais recentes sobre o tema, Francelino conclui que

A emoção caracteriza-se pela manifestação de estados subjetivos, ligados ao caráter biológico da criança expressa através de sinais como desconforto, fome e choro. Tais alterações emocionais podem produzir contrações musculares e mudança no estado de espírito do ser humano. (Francelino, 2022, p. 37).

Os sentimentos, segundo Wallon (1968), apresentam manifestações mais próximas de nossa condição psicológica. Constituem um segundo momento das manifestações afetivas e podem participar de relações mais dinâmicas com a cognição. (Ferreira e Acioly-Régner, 2010). Segundo Wallon (1968, p. 153),

A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e directas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e, se observa, e com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação activa nas relações que se encadeiam a sua volta.

Segundo essa linha interpretativa, a teoria walloniana expressa os sentimentos como a parcela representacional da afetividade, não necessariamente ligada a uma resposta sensitiva, direta ou imediata a uma sensação ou estímulo, mas a uma afecção passível, muitas vezes de disfarce, interna, psicológica.

Segundo Abbagnano, podemos definir um sentimento nos seguintes termos:

SENTIMENTO (*in. Sentiment; fr. Sentiment; ai. Gefühl; it. Sentimento*). Esse termo pode significar: 1^a o mesmo que emoção, no significado mais geral, ou algum tipo ou forma superior de emoção. Para este significado, v. EMOÇÃO; 2- pressentimento, no sentido em que se usam frases como "sinto que algo não vai bem" para dizer que se tem uma opinião que não é possível justificar naquele momento; quanto a esse sentido, v. OPINIÃO; 3^U **fonte de emoções**, como princípio, faculdade ou órgão que preside às emoções, e do qual elas dependem, ou como categoria na qual elas se enquadram. (Abbagnano, 2007, p. 874).

O dicionário *Houaiss* apresenta o verbete: “Sentimento: 1. sensação subjetiva de alegria, pesar, paixão, medo etc. 2. capacidade de sentir; sentimentos s.m.p.l. 3. conjunto de qualidades morais. 4 Pêsames” (Houaiss, 2001, p. 1814).

Já no caso dos sentimentos, Wallon afirmou que “A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção. A sua atitude e de abstenção [...]” (Wallon, 1968, p. 153). Diferentemente das emoções, que são instantâneas e difíceis de disfarçar, os sentimentos se manifestam de modo mais perene, com uma durabilidade, intensidade mais amena. Eles não demonstram a mesma instantaneidade das emoções, tampouco apresentam obrigatoriamente as manifestações físicas das emoções.

Para Francelino, em uma leitura da proposta walloniana, os sentimentos configuram-se como

[..] estados subjetivos de maior duração, que podem ou não resultar em uma reação orgânico-fisiológica, isto é, pode ou não disparar uma emoção e desencadear uma manifestação emocional, de influências decisivas sobre a psique e constituição da personalidade. Distingue-se das emoções, por sua intensidade, instantaneidade, e durabilidade, por não apresentar a mesma reatividade das emoções [...] (Francelino, 2022, p. 58-59).

A ideia de perenidade, de contiguidade, é fundamento presente na proposição walloniana de sentimentos, sendo os afetos mais próximos de nossa consciência, constituindo a própria representação mental das emoções. Constitui-se em essência afetiva intrinsecamente afetada e afetadora da razão. Apresentam um nível de desenvolvimento mais elaborado, participando da representação do mundo e dos objetos. Talvez, por este motivo, Galvão (1995) tenha afirmado que surjam, na teoria walloniana, apenas com o desenvolvimento da linguagem.

Wallon (1971) afirma que sentimentos e emoções produzem alterações e afetações distintas nos indivíduos, o que por si só já seria suficiente para a elaboração de uma abordagem específica de entendimento dessas pulsões. Os emotivos e os sentimentais representam dois tipos de indivíduos de temperamentos nitidamente distintos. Os sentimentais para Wallon buscam afastar-se das “tempestades emotivas” (Wallon, 1971, p.151-152). Sobre sua importância, Arantes (2003) afirma que os sentimentos exercem papel funcional na organização do pensamento. A autora destaca que “[...] a afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral”, indicando também

“que as estações emocionais influenciam nossos pensamentos e nossas ações, tanto quanto nossas capacidades cognitivas”. (Arantes, 2003 p. 123).

Wallon, quando se refere aos sentimentos, utiliza frequentemente expressões como “sentimento de autonomia”, “sentimento de superioridade”, “sentimento de rivalidade”, “sentimento de responsabilidade”, “sentimento de alegria”, “sentimento de angústia”, “sentimento de aflição”, “sentimento de desacordo de inquietação”, “sentimentos de hostilidade”. E as palavras “Amizade”, “Angústia”, “aflição” “Personalidade”, “superioridade”, “rivalidade”, “alegria”, “angústia”, “aflição” “responsabilidade”, para se referir também às manifestações de sentimentos. (Francelino, 2022, p. 58).

O sentimento de personalidade que se mistura às manifestações dos aspectos orgânicos é que possibilita a inserção social do indivíduo, a construção de valores, e aceitação das regras de convívio social. Desta maneira, podemos concluir que, para Wallon, os sentimentos desempenham papel fundamental na concepção das estruturas abstratas que formam a personalidade, contribuindo para a elaboração dos juízos morais. Em “As origens do caráter na criança”, Wallon aprofunda a discussão do conceito de sentimentos afirmando que, em decorrência de seu constante atritamento com imagens e contextos sociais, a criança inicia um processo de oposição aos estereótipos emotivos.

Em síntese, Wallon diferencia sentimentos de emoções pela função que cada um desempenha na organização psíquica, no desempenho das funções de sobrevivência da espécie, sua transitividade e durabilidade na intensidade. As emoções são mais repentinas, intensas e se esvaem da mesma forma. Os sentimentos são mais perenes, e passíveis de serem camuflados.

Do mesmo modo, Wallon (1968) também se preocupou em estruturar o conceito de afetividade, que, segundo ele, constitui todas as disposições de ser afetado direta ou indiretamente pelas pulsões que agem sobre nosso corpo ou nossa consciência. A afetividade intensifica-se, segundo Wallon (1968), à medida que a criança se desenvolve, cresce, envolvendo sentimentos, de origem psicológica, e emoções, de predominância biológica. À medida que o ser humano se desenvolve, manifestam-se elementos simbólicos que podem produzir o sentimento. Wallon estabelece um fundamento importante na psicologia dos afetos ao propor um conceito mais claro e definido para o termo emoção. Até a publicação de sua obra não existia uma definição clara desses conceitos, que eram e ainda são encontrados na literatura como sinônimos de sentimentos.

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.19), “Afetividade - Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a

tonalidades agradáveis ou desagradáveis.” A afetividade, para as autoras, consiste na disposição de ser afetado, com ou sem consentimento.

Conforme Ferreira e Acioly-Régner (2010, p. 26),

[...] podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos.

Esse movimento constitui um processo que parte da essência biológica do ser e vai se contrastando com o meio social, que a cada experiência, ressignifica o próprio sujeito. A teoria walloniana nos permite compreender como a psique humana se estrutura através do desenvolvimento afetivo e cognitivo. Nas palavras de Tran-Thong, Wallon propôs uma “abordagem genética, concreta e multidimensional” (Tran-Thong, 1983, p.15) à medida que propunha o entendimento conjuntural dos domínios funcionais pelos quais a criança era constituída.

Na perspectiva da teoria da pessoa completa, a conceituação proposta por Henri Wallon (1879-1962) utiliza como objeto a gênese dos processos psíquicos constituintes do ser humano (Galvão, 1996), e busca compreender seu desenvolvimento a partir das teorias do “ato motor”, da inteligência, da afetividade e das relações indivíduo-meio. Wallon diferencia três fatores que agem sobre o desenvolvimento: o afetivo, o cognitivo e o motor, ou seja, englobam em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais, trazendo contribuições fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. (Almeida, Mahoney, 2011). Nas palavras de Dantas, em Wallon “o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social.” (1992, p. 86).

2.4 O conceito de emoção e as contribuições da neurociência para o campo afetivo

Para Damásio (1996, p. 175), a emoção pode se configurar como “um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico”.

Segundo Daniel Goleman (1995) “emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, estados psicológicos e biológicos, e a uma gama de tendências para agir.” (p. 303). Em outras edições, como a de 1997, refere-se a sentimentos e raciocínio derivado dos mesmos, e tendências para ação ou “propensões” para ação. Em síntese, podemos entender que Goleman propõe uma mescla entre manifestações de sentimentos, a influência dos mesmos sobre os pensamentos, alterações fisiológicas e a reatividade ou reações reflexas que herdamos.

LeDoux (2011) considera as emoções como funções biológicas que constituem o sistema nervoso. Damásio (2012) propõe uma divisão básica entre emoções primárias (experimentadas na infância) e emoções secundárias (próprias da fase adulta). As emoções primárias são em sua maioria, inatas, como a reação ao medo de um animal considerado perigoso, um uivo, ou som de um animal feroz. É uma reação inata, não controlável pela consciência; uma maneira de reagir automaticamente a estímulos que sinalizem perigo. Não há a necessidade de reconhecimento do perigo, pois nosso sistema límbico dispara os gatilhos de seus neurotransmissores para garantir segurança, os córtices sensoriais detectam as características iniciais dos estímulos preparando o corpo para a reação. A consciência propicia estratégias de maior amplitude para se proteger dos perigos. Após as reações corporais que caracterizam o início da resposta visceral, endócrina, muscular, seguem-se às sensações da emoção, segunda fase das emoções primárias.

Damásio apresenta a seguinte proposição para explicar essa diferenciação das emoções primárias,

Pense no seguinte: se vier a saber que o animal ou a situação X causa medo, você tem duas formas de se comportar em relação a X. A primeira é inata, você não a controla; além disso, não é específica de X: pode ser causada por um grande número de seres, objetos e circunstâncias. A segunda forma baseia-se na sua própria experiência e é específica de X. O conhecimento de X permite-lhe pensar com antecipação e prever a probabilidade de sua presença num dado meio ambiente, de modo a conseguir evitar X antecipadamente, em vez de ter de reagir a sua presença numa emergência. (Damásio, 1996, p.161)

A consciência das emoções surge para o autor quando os estados emocionais afloram. São as recorrências das interações exteroceptivas que proporcionam flexibilidade de reações junto ao meio. Essa segunda fase das emoções primárias ligadas ao sentir, proporciona por semelhança de estímulos flexibilidade de respostas afetivas. A consciência das emoções oferece, para Damásio (1996), em relação às emoções primárias, variedade de opções de

reações aos estímulos ambientais, “algo extra”. Essa variedade proposta pelo autor varia de acordo com a multiplicidade de experiências que vivenciamos ao longo de nossa vida.

As emoções secundárias, segundo o autor, são disparadas por “flashes” de memória, imagens e/ou lembranças conscientes associadas a pessoas, lugares ou situações. Ocorre o que Damásio (1996) chamou de “uma avaliação cognitiva do conteúdo do acontecimento de que faz parte” (p. 165). Vale-se das experiências iniciais de vida para a construção do arcabouço representacional que ficará armazenado na memória. Para o autor, os disparadores ocorrem em nível de consciência e acionam o sistema: “O substrato neural para essas imagens é uma coleção de representações autônomas topograficamente organizadas que ocorrem em diversos córtices sensoriais iniciais (visual, auditivo e outros).” (Damásio, 1996, p. 165).

Após o gatilho inicial de uma imagem mental, uma lembrança armazenada, as estruturas conscientes dedutivas operam em um campo representacional de possibilidades, desencadeando reações com certa semelhança às sensações das emoções primárias, transitando de um nível de consciência para manifestações automáticas.

Em um nível não consciente, redes no córtex pré-frontal reagem automática e involuntariamente aos sinais resultantes do processamento das imagens acima descritas. Essa resposta pré-frontal provém de representações dispositivas que incorporam conhecimentos relativos à forma como determinados tipos de situações têm sido habitualmente combinados com certas respostas emocionais na sua experiência individual. Em outras palavras, provém de representações dispositivas adquiridas e não inatas, embora, conforme referi anteriormente, as disposições adquiridas sejam obtidas sob a influência das inatas. Aquilo que as disposições adquiridas incorporam é a sua experiência única dessas relações ao longo da vida. (Damásio, 1996, p. 165-166)

Isso ocorre, segundo Damásio, de maneira “não consciente, automática e involuntária”. As emoções secundárias ativam as funções endócrinas, viscerais, musculares, embasado em uma lembrança, um pensamento, que evoca uma emoção. Esta emoção já faz parte do arcabouço afetivo-volitivo do indivíduo que desenvolveu essas características no convívio social. O traço fundamental das emoções secundárias, apontadas por Damásio (1996), manifesta-se por meio das representações simbólicas sobre a interpretação das experiências sociais anteriormente vividas. Ativa-se em uma empregabilidade conjunta entre manifestações cognitivo-afetivas, decorrentes de possíveis deduções, consequências, dos acontecimentos passados ou futuros. Damásio (1996) retratou os caminhos que essas emoções percorrem nas estruturas do cérebro até de fato serem manifestas em nosso corpo. “Em resumo: disposições

pré-frontais adquiridas, necessárias para as emoções secundárias, são distintas das disposições inatas, aquelas necessárias para as emoções primárias. Mas, como se verá em seguida, as primeiras precisam das últimas para poderem se expressar.” (Damásio, 1996, p. 166).

Podemos assim definir, embasados nas reflexões de Damásio (1996), que as emoções secundárias são disparadas por informações armazenadas na memória, de acontecimentos vivenciados ou interiorizados por meio dos sentidos, que correntemente emprega as ferramentas cognitivas de comparação, dedução, probabilidade, de antecipação de uma possível hipotética situação ou acontecimento que existiu no passado ou possa a vir existir, que provoque alterações na estrutura emocional manifestas no corpo. As emoções primárias, involuntárias, inatas, constituem a base de criação dos arquivos de memória emocional que permitirão as emoções secundárias aflorarem.

Para Goleman (1995, p. 20),

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a própria vida. A própria raiz da palavra emoção é do latim *movere* – mover – acrescida do prefixo *e*, que denota afastar-se, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. Essa relação entre emoção e ação imediata fica bem clara quando observamos animais ou crianças; é somente em adultos civilizados que tantas vezes detectamos a grande anomalia no reino animal: as emoções – impulsos arraigados para agir – divorciadas de uma reação óbvia.

Maturana (2001), em *Cognição, ciência e vida cotidiana*, afirma que “as emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais os animais, em geral, e nós seres humanos, em particular, operamos num instante”. (Maturana, 2001, p. 129). Conseqüentemente, todas as ações animais surgem e são realizadas em algum domínio emocional.

Aqui abrimos um parêntese nas interpretações dos cientistas da neurobiologia. A perspectiva psicogenética walloniana propõe que as reações ao meio conferem sentido às manifestações de nosso corpo. Pretendemos propor, seguindo o curso do nosso recorte, um prisma diferente das interpretações da Neurociência para o conceito de emoções primárias. Primeiramente, antes de tecermos quaisquer conjecturas sobre as propostas de Damásio (1994)¹⁸, LeDoux (2011), Bechara (2003), Goleman (1995, 2001), devemos nos ater ao

¹⁸ As citações de Damásio (1994) e Damásio (2012) referem-se à mesma obra. A publicação de 1994, é a versão original em inglês, momento em que a teoria foi divulgada e a versão de 2012 é uma das edições da obra traduzida

conceito de inatismo para, *a posteriori*, estabelecermos o momento da vida humana em que as experiências passam a definir nossas ações. Para as ciências de um modo geral, o conceito de inatismo refere-se a todas as manifestações transmitidas geneticamente, não aprendidas; comportamentos pré-existentes desde o nascimento que não dependem da experiência anterior para existirem.

O reflexo de fechar a mão de um bebê, a sucção, bem como o choro ao sentir algum desconforto físico, são reações reflexivas inatas, não apreendidas, apresentadas por todos os bebês indiferentemente da cultura ou convívio social. Damásio (1996) assevera que, “Basta apenas que os córtices sensoriais iniciais detectem e classifiquem a característica ou características-chave de uma determinada entidade (isto é, animal, objeto) e que estruturas como a amígdala recebam sinais relativos a sua presença conjuntiva.” (p. 161). Esse “detectar” e “classificar” que o autor propõe já denota a ativação de áreas de nosso cérebro que, para estabelecer a correlação de possível perigo, necessita recorrer a outras partes do cérebro para proporcionar a resposta de perigo. Isso ocorre por intermédio do acesso ao banco de dados de nossas memórias de experiências anteriores, que são quase que instantaneamente (não consciente), acessadas e disparam a resposta para o sistema límbico.

Um exemplo que pode ajudar na compreensão dessa proposição seria apresentar uma cobra a uma criança de um ano. É provável que ela tente acariciar a cobra ao invés de ter medo. As experiências associativas ainda são bem limitadas, pois o período de vivências e experiências ainda é insuficiente para estabelecer as correlações. Contudo, um adulto, ao ver uma cobra se aproximar, sofre as alterações fisiológicas do medo. O quesito instintivo em relação ao perigo está mais relacionado com a velocidade do objeto/animal ao se deslocar do que propriamente com o perigo ofertado por ele. Quando Damásio (2012) afirma que não é necessário sequer reconhecer um animal (urso, ou cobra) para provocar as respostas fisiológicas, não considera que o próprio processo de reconhecimento perpassa pelo acesso da memória que dispara o sinal de perigo e demais reações no corpo. A discordância de nossa interpretação não está na ordem de sequência em que os estímulos percorrem o sistema límbico, mas sim no conceito de emoções primárias proposto pelo autor. As reações inatas não correspondem à infância, ou mesmo à fase inicial da vida de um ser humano. A separação entre a fase primária e secundária é que devemos melhor compreender.

para o português. Quando o momento histórico da citação a ser realizada precisa ser demarcado para não ferir a ordem das interpretações sobre o contexto, nos valem do título original. Quando a citação for um resgate do pensamento do autor, independente do período, utilizamos a tradução de 2012.

Para Wallon, o ser humano se constrói na inter-relação com o meio, ou seja, é o meio que confere sentido às próprias ações humanas. Assim, as emoções secundárias começam a ser forjadas tão logo se inicie as relações do bebê com o meio social. Nosso cérebro aprende e evolui em um nível ainda desconhecido pelas ciências. O que existe são impressões e proposições sobre os possíveis desencadeamentos de nossas relações psíquicas. Existem reflexos que são inatos e reações inatas, mas estas estão mais próximas do quesito movimento que caracteriza um perigo eminente (ação inesperada) do que propriamente uma reação a um possível perigo.

2.4.1 O que é um sentimento?

Segundo Damásio (2012), os sentimentos podem ser compreendidos como afetações às disposições corporais. Ao falar sobre sentimentos, ele estabeleceu um princípio inicial sobre a temática. Antes mesmo de propor uma definição, o autor postula que todas as emoções produzem sentimentos, mas nem todos os sentimentos brotam de emoções. A estes (que não advém das emoções) Damásio denominou de sentimentos de fundo ou “background”.

Para o autor, o cérebro humano registra incessantemente mapas de nosso corpo que representam imagens mentais que se alteram constantemente, diante de nossas interações com o meio externo, à medida que recebemos estímulos externos ou nos recordamos de situações que possam ativar algum sentimento. O acompanhamento das alterações corporais e das alterações dos sinais dos núcleos neurotransmissores, vísceras, musculatura e sinais endócrinos, que afetam nosso corpo e atingem o córtex cerebral, são responsáveis pelos sentimentos. Segundo Damásio (1996, p. 175), “Esse processo de acompanhamento contínuo, essa experiência do que o corpo está fazendo enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, é a essência daquilo que chamo de um sentimento.”

Em síntese, Damásio observa que,

Se uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico, a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo. Em outras palavras, um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos

que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas [...]. (Damásio, 2012, p. 175).

A proposta de Damásio (2012) é mais bem compreendida pela explicação de LeDoux (2011), que denominou os sentimentos de “consciência emocional”. Para LeDoux, os sentimentos variam em termos de tempo e de reação de resposta. Enquanto a emoção é marcada pela reatividade iminente, muitas vezes inconsciente, os sentimentos o são pela reação consciente.

Damásio salienta que existem sentimentos que se baseiam em emoções básicas, outros em emoções secundárias e ainda um terceiro grupo não originário das emoções. Os advindos das emoções básicas, como felicidade, tristeza, cólera, nojo e medo, são produzidos em uma justaposição de imagens mentais e de alterações corporais. Os advindos de emoções secundárias como euforia, melancolia, ansiedade, pânico, que variam da felicidade, da tristeza e do medo. Essa segunda variedade, para Damásio (2012), são variantes sutis que perpassam os estados cognitivos e corporais que nos permitem sentir gradações de vergonha, remorso, vingança etc. A expressão dos sentimentos que não são derivados diretamente das emoções são o que Damásio definiu de "sentimentos de fundo": “O sentimento de fundo é a imagem da paisagem do corpo quando essa não se encontra agitada pela emoção” (Damásio, 1996, p. 181). Podemos assim interpretar a proposta do autor como os estados subjetivos do corpo em situações de pouca excitação, onde as manifestações corpóreas das emoções estão submersas. É um estado perene em que se encontra nosso corpo em sua maior proporção de tempo.

Para LeDoux (2011), bem como para outros neurocientistas, os sentimentos correspondem à parte racional, ou pelo menos consciente de nossas emoções. São manifestações de uma durabilidade em nossos corpos significativamente maior do que a das manifestações reativas das emoções e acompanham corriqueiramente as mesmas. Para ele, “os sentimentos surgem quando a atividade dos sistemas de emoção especializados é representada no sistema que dá origem à consciência”. (2011, p. 243). Isso seria possível através da memória de trabalho, ou funcional, desenvolvida nas inter-relações. Podemos adotar aqui a relação direta da memória de trabalho proposta por LeDoux (2011) e das imagens experienciadas descritas por Bechara (2003), o que possibilitaria o armazenamento de uma memória subsidiando as respostas de nosso sistema límbico.

2.4.2 O funcionamento do cérebro para as neurociências e o processamento das emoções

Segundo Goleman (1995), os estudos em neurociências possuíam uma visão amplamente aceita sobre o funcionamento do cérebro. Para estes, os olhos, ouvidos e demais órgãos dos sentidos enviavam sinais ao tálamo e este conduzia os sinais à área de processamento do neocórtex. Do neocórtex as informações seriam enviadas para o cérebro límbico e de lá se irradiariam para as demais áreas do cérebro e, assim, para todo o corpo. LeDoux (1992) descobriu que existem feixes de neurônios que saem do tálamo direto para a amígdala cortical. Esse tipo de atalho permite a amígdala receber alguns estímulos diretamente dos sentidos e inicie resposta mesmo antes de qualquer registro no neocórtex. É por esse sistema primário de resposta que estudiosos posteriores propuseram teorias de que respostas inatas para garantia da sobrevivência são desencadeadas mesmo antes do neocórtex organizar uma resposta mais bem elaborada. Seria uma resposta emocional imediata ao estímulo. Algumas reações e lembranças emocionais podem formar-se sem que haja nenhuma participação da consciência ou da cognição. Essa afirmação de LeDoux (1992) embasa os princípios de emoções inatas propostas por estudiosos como Damásio (1994), Ekman (1993), entre outros.

Diante de tais descobertas, LeDoux (1992), nas palavras de Goleman (1994), propõe que muitas das imagens apresentadas aos nossos sentidos, muitas vezes em milésimos de segundos, são suficientes para que nossa mente registre, mesmo que em nível de não consciência, as informações do objeto visualizado, o que Goleman definiu de mente emocional. Não estamos nos referindo ao inconsciente freudiano, mas sim a um estado de percepção que ocorre em níveis de inconsciência de percepção, ativando uma resposta emocional.

LeDoux, em sua análise do estado atual de desenvolvimento da ciência cognitiva, sugere que, para avançar no campo de investigação sobre os processos mentais, é necessária a análise indissociável entre cognição e emoção: “Mas agora é chegado o momento de res-situar a cognição em seu contexto mental — reunindo cognição e emoção no seio da mente. A mente possui pensamentos e emoções, e o estudo de qualquer um deles sem o outro jamais será plenamente satisfatório.” (Ledoux, 2011, p. 33). Para o autor, os sentimentos operam na esfera da consciência das emoções,

O primeiro passo fundamental para a obtenção de uma experiência emocional plena é programar o computador para que ele esteja consciente; porquanto os sentimentos, por meio dos quais conhecemos nossas emoções, afloram quando tomamos

consciência da atuação inconsciente dos sistemas emocionais no cérebro. (Ledoux, 2011, p. 35)

O médico e neurocientista Antônio Damásio (1994) é um dos personagens que sustentam a ideia de que as emoções são componentes indissociáveis da psique humana. Em suas pesquisas sobre o funcionamento do cérebro, teve acesso a um paciente que sofreu um acidente com vergalhão de aço que atravessou seu crânio. A partir do tratamento deste paciente, passou a desenvolver suas pesquisas sobre as alterações emocionais sofridas por ele. Damásio concluiu que as especulações anteriores que buscavam sustentação científica para o divórcio entre razão e emoções é um mito. O autor concluiu por meio de suas pesquisas que são as emoções que atuam sobre determinados pensamentos e estes pensamentos provocam determinadas emoções. Para Damásio (1996), existe sempre uma emoção envolvida em um processo decisório. O córtex cerebral se embasa nas emoções para agir.

Após longa pesquisa com pacientes que apresentavam lesões no cérebro, Damásio (1994) desenvolveu o que denominou de marcador somático de Damásio, teste com cartas que tem por objetivo averiguar as dificuldades de tomada de decisões de pacientes com lesões cerebrais. Após inúmeros testes, os pesquisadores chegaram à conclusão de que, com lesões na região VM do córtex pré-frontal, os pacientes tiveram sua capacidade de tomada de decisões reduzidas e aprendizagem com os erros limitada. O senso de responsabilidade social, como também capacidade de concentração e abstração foram seriamente prejudicados. Isso ocorreu devido à afetação da capacidade de julgamento a médio e longo prazo em pacientes sobreviventes de lesões no córtex pré-frontal, área do cérebro que, para a neurociência, é responsável pelos estados afetivos. As ações que resultam em benefícios a longo prazo ficaram limitadas em indivíduos lesionados, ocasionando dificuldades no convívio social, tomada de decisões e julgamento dedutivo. As pessoas passaram a apresentar comportamentos imediatistas sem se preocuparem com os malefícios futuros.

2.4.3 A importância das emoções para tomada de decisões

Antoine Bechara (2003) afirma que, com as pesquisas neurobiológicas, a supremacia da cognição na tomada de decisão e realização de escolhas que deveriam ser lógicas, pelo próprio benefício maior advindo dos resultados, deixam de ser consideradas universais. Com o

marcador somático de Damásio (1994) ficou evidenciado que a tomada de decisões ocorre também em níveis emocionais ou viscerais.

Segundo Bechara (2003), e Damásio (1996), um dos casos que marcaram a história do estudo das neurociências foi o caso descrito pelo médico John Harlow (1848-1868), de Phineas Gage. Este sofreu uma lesão na região ventral e medial da parte frontal do crânio, região correspondente ao córtex pré-frontal, ocasionando o que ficou denominado de “síndrome do lobo frontal”. Segundo relatos de Harlow (1848-1868), após o incidente, funções responsáveis pela fala, memória, raciocínio lógico e motricidade apresentaram-se inalteradas, contudo, o convívio social e a tomada de decisões foram visivelmente prejudicados. Damásio (1994), ao resgatar as pesquisas de Harlow, prosseguiu no desenvolvimento de estudos na mesma linha teórica. Observou diversas pessoas com lesões no córtex pré-frontal e concluiu que tais pacientes, após os incidentes vivenciados, passaram a apresentar baixo nível de eficiência na tomada de decisões. As relações interpessoais foram seriamente abaladas, dificultando o convívio social. A recorrência de tomada de decisões a médio e longo prazo, que trariam um maior ganho aos pacientes, foi seriamente abalada. O quesito racional não consegue organizar-se de forma independente das emoções que regulam, balanceiam os processos dedutivos ligados ao aprendizado de médio e longo prazo. As pesquisas de Benton (1991), Stuss, Gow e Hetherington, (1992), Damásio (1994), tornaram evidentes as consequências cognitivas e sociais para pessoas que passaram por lesões no córtex pré-frontal.

Na interpretação de Bechara (2003), pacientes que passaram por traumas e tiveram seus córtex pré-frontais avariados, bem como outras partes do sistema límbico, como as amígdalas, tiveram suas capacidades de decidir a longo prazo afetadas. A tomada de decisões implica a experimentação e desenvolvimento de ferramentas de comparação, antecipação, medição de custo-benefício. Pacientes com lesões tiveram seus sistemas somáticos alterados, prejudicando inevitavelmente a tomada de decisões a longo prazo que seriam mais vantajosas. Desenvolveram um tipo de síndrome do imediatismo no julgamento de suas ações. A deficiência do sistema límbico causada por lesões proporcionou, segundo os estudos de Damásio (1996) e Bechara (2003), um caso de deficiência dedutiva a longo prazo. A capacidade de memória emocional foi abalada, atingindo inegavelmente a capacidade de julgar na tomada de decisões, comprometendo as capacidades de desenvolvimento e relacionamento social.

Para Damásio,

[...] a história de Gage sugeriu este fato espantoso: em certo sentido, existiam sistemas no cérebro humano mais dedicados ao raciocínio do que quaisquer outros e, em particular, às dimensões pessoais e sociais do raciocínio. A observância de

convenções sociais e regras éticas previamente adquiridas poderia ser perdida como resultado de uma lesão cerebral, mesmo quando nem o intelecto de base nem a linguagem mostravam estar comprometidos. Involuntariamente, o exemplo de Gage indicou que algo no cérebro estava envolvido especialmente em propriedades humanas únicas e que entre elas se encontra a capacidade de antecipar o futuro e de elaborar planos de acordo com essa antecipação no contexto de um ambiente social complexo; o sentido de responsabilidade perante si próprio e perante os outros; a capacidade de orquestrar deliberadamente sua própria sobrevivência sob o comando do livre-arbítrio. (Damásio, 2012, p. 30-31).

O autor deixa claro que as mudanças de personalidade sofridas por Gage afetaram sua vida social de maneira irremediável. A preocupação com o futuro deixou de ser objeto de interesse de Gage após se recuperar do acidente; a capacidade de sentir, de se emocionar, foi seriamente comprometida.

Outro caso semelhante ao de Phineas Gage foi mencionado por Damásio (1994), trata-se de um paciente atendido por ele, com um tumor (meningioma) na área pré-frontal do cérebro, em meados da década de 70. Após a remoção do tumor constatou-se que as mudanças de comportamento foram semelhantes às descritas por Harlow no caso de Phineas Gage. Damásio nomeou o paciente de Elliot, para preservar sua identidade. A Inteligência, a fala e a capacidade de locomoção apresentavam-se aparentemente intactas, contudo, os distúrbios morais, a capacidade de tomada de decisões, a preocupação com consequências negativas tornou-se apenas peculiaridades para Elliot. O autor mencionou certo nível de apatia ao próprio sofrimento ou condições emocionais adversas. Os pacientes que sobreviveram a acidentes dessa natureza demonstraram limitações sérias para lidar com as emoções próprias e alheias, tornando o aprendizado de médio e longo prazo dificultoso, e as características básicas de personalidade deficitárias ao ponto de comprometerem o próprio convívio social. Em uma palavra simples, Damásio descreve “apatia” ao que acontecera com o paciente.

Damásio (2012) e seus colaboradores procuraram evidenciar o caráter indissociável das emoções e demais condições psíquicas do ser humano. As emoções nos auxiliam a manter nossa integridade física em situações que ponham em risco nossas vidas, mas também participam da formação da personalidade e da construção dos laços sociais que nos tornam humanos. O campo afetivo é fundamental para a construção da psique humana, permitindo a construção dos laços sociais. Do ponto de vista das neurociências, se não existisse as emoções, o conceito do que concebemos hoje como sociedade poderia não existir. Bechara (2003) conclui que, “assim, o processo de tomada de decisões depende de diversas maneiras dos substratos neurais que regulam a homeostase, a emoção e os sentimentos.” (p. 212).

PARTE II - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 3 - A importância do método para o desenvolvimento da pesquisa

Neste capítulo descreveremos a estruturação do método utilizado para a construção, tratamento e análise dos dados da pesquisa. Por tratar-se de uma pesquisa quali-quantitativa, nos orientamos em uma vertente mais abrangente pautados nos pressupostos da cross-fertilization (Leong *et al.* 2010; Carraher, 1989; Souza, Conti, 2016). Nessa perspectiva mais ampla, empregamos a Análise Estatística Implicativa como instrumento de tratamento e análise dos dados. Os capítulos foram estruturados metodologicamente com vistas à construção de um caminho mais coerente com cada parte da pesquisa, o que nos permitiu construir um olhar multifocal sobre nosso objeto de estudo.

A escolha da abordagem metodológica na realização da pesquisa científica pressupõe a apropriação, por parte do pesquisador, da herança epistemológica construída em um campo específico do saber. O método constitui, na contemporaneidade, o suporte científico entre o senso comum e a ciência. É ele que fornece o suporte necessário para a estruturação de um percurso de investigação que garanta a validade dos constructos do processo.

No que tange à abordagem qualitativa, Freitas (2002), no texto *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*, nos auxilia a entender estes conceitos. Segundo a autora,

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (Freitas, 2002, p. 24).

O pesquisador que se vale do método qualitativo, no desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, de uma metodologia que privilegia as especificidades e subjetividades dos indivíduos

em análise, cria novas possibilidades de contexto do processo mediativo e, conseqüentemente, de compreensão de seu desenvolvimento. O conceito de imparcialidade sofre críticas ao ponto que a própria mediação entre o objeto e o conhecimento a ser produzido, perpassa pelo trabalho do pesquisador.

A tentativa de transposição do enfoque positivista, amplamente difundido nos séculos XVIII, XIX e XX, que serviu de base às pesquisas no campo das ciências naturais e físicas, encontrou algumas dificuldades no campo das ciências sociais à medida que não estava preparada para a compreensão dos fenômenos subjetivos que fazem parte da vida do Homem em sociedade.

A pesquisa em psicologia e ciências humanas, de modo geral, vale-se dos dados estatísticos para compreender a extensão, a amplitude e a recorrência de determinados fenômenos, ao mesmo tempo em que concebe o ser humano como agente social subjetivo. A pesquisa qualitativa contempla as múltiplas possibilidades de significações produzidas pelos dados estatísticos e os aplica na compreensão dos fenômenos sociais. No método qualitativo, segundo Cook e Reichardt (1979), a postura do investigador assume um outro viés, não existe a preocupação de controlar o que está acontecendo, valorizando o processo, os aspectos subjetivos, dentro de uma realidade dinâmica.

No método qualitativo em psicologia social a escolha do caminho a percorrer em uma pesquisa, muitas vezes nos obriga a delimitar as maneiras de análise e pensar o contexto a ser investigado para possibilitar o trabalho com os objetos de análise.

Diante destas considerações, o referencial teórico metodológico escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa valoriza os aspectos qualitativos de análise dos resultados e quanti-qualitativos de construção e tratamento dos dados. Por essa razão, a perspectiva de fertilização cruzada, ou de seu título original *cross-fertilization* (Conti, 2007; Conti, Souza, 2016; Leong et al. 2010; Carraher, 1989), será o direcionamento teórico para esta tese. Dentro dessa perspectiva mais ampla, iremos nos valer dos pressupostos da Análise Estatística Implicativa – ASI, (Gras, 1979, 1996, 2019; Gras *et al.* 2009; Gras, Régnier, 2015), de algumas proposições teóricas sobre entrevistas semiestruturadas (Nahoum, 1961; Lakatos, Marconi 1996; Gil, 2008; Minayo, 2010, Duarte, 2004) e de observações pautadas nos gestos e micro-gestos de expressão profissional (Alin, 2010; Duvillad, 2014).

3.1 Os participantes do estudo

Esta pesquisa contou com a participação voluntária de dezoito professores formadores, que atuam nos cursos de formação de professores prioritariamente nas áreas da psicologia ligadas à educação. Destes, nove sujeitos estão vinculados à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Brasil, universidade pública presente em todo o Estado de São Paulo, que atua na formação de professores e nove sujeitos vinculados ao Instituto de Formação de Professores francês, INSPé, das academias de Lyon, Paris e Marseille. Dos docentes participantes, doze participaram das entrevistas e tiveram suas aulas observadas pelo pesquisador. Essas instituições operam na formação dos professores para atuação na educação básica dos dois países e estão presentes em quatro diferentes cidades brasileiras do estado de São Paulo e cinco cidades francesas, das regiões norte, centro e sul da França.

Fizeram também parte do estudo, cento e trinta e dois professores em formação pertencentes aos cinco Institutos franceses e quatro universidades brasileiras. A coleta ocorreu entre os meses de março de 2022 e maio de 2023, por meio de questionário online na plataforma GoogleForms®, composto de 35 questões.

3.2 *Cross-fertilization* como estratégia de pesquisa

A ideia inicial do termo *Cross-fertilization* fora elaborada inicialmente no campo da genética, com a manipulação de gametas. Contudo, o conceito metodológico de *cross-fertilization* que se aplica na pesquisa social pressupõe o cruzamento de ideias, técnicas, visões sobre um objeto de estudo, de maneira a permitir uma abordagem holística e multifacetada desse mesmo objeto. Visa à inovação e à maximização de teorias, métodos, conhecimentos, de áreas tradicionalmente percebidas como restritas para outras áreas, alargando as possibilidades de inovação.

Segundo Conti (2007), foi o matemático escocês James Clerk Maxwell o primeiro a introduzir o conceito, em 1878, tendo por princípio teórico e prático se valer das inovações de outros campos de pesquisa, permitindo a transferência desse conhecimento para outros setores considerados tradicionalmente distintos.

Segundo Souza e Conti (2016, p. 547),

O termo indica uma relação de contiguidade entre as diferentes áreas do conhecimento: refere-se a um fenômeno que não considera uma determinada área disciplinar de modo isolado, mas sim as zonas de fronteira – aquele campo de intersecção que pode ser gerado entre uma e outra. Dentro deste campo são ativadas as dinâmicas de transferência de conhecimentos entre os setores, que facilitam o surgimento de processos de inovação significativos.

Esta abordagem metodológica está pautada na transferência de saberes e tem como finalidade a desconstrução dos guetos científicos estruturados, permitindo a gestão criativa de problemas e o intercâmbio de ideias. Pauta-se na interdisciplinaridade entre diferentes áreas de conhecimento ao permitir a implementação de processos de contiguidade para atender as demandas de inovação que a cada dia se tornam mais prementes. Por ser uma metodologia que vem ganhando presença nas humanidades e prezar pela inovação, o campo da arquitetura e das artes em geral tem valorizado essa postura metodológica em suas pesquisas.

Carraher (1989) observa que a *cross-fertilization* é mais que um cruzamento de métodos e técnicas, é um cruzamento de paradigmas de pesquisa. Segundo Santos de Aquino (2022), a *cross-fertilization* “visa mesclar métodos, teorias ou análises de uma mesma natureza (qualitativa ou quantitativa) ou integrar as duas.” (Santos de Aquino, 2022, p. 299). Para este pensador, a essência da *cross-fertilization* a torna muito próxima do pensamento complexo na atualidade. Essa leitura está em consonância com as proposições de Morin (2008), Santos (1995), em uma leitura paradigmática da estruturação das ciências que os métodos mistos constituem uma evolução no fazer científico contemporâneo.

Podemos entender a metodologia de *cross-fertilization* como uma revolução paradigmática (Kuhn, 2006, Santos, 1995, Morin, 2008) no campo das metodologias de pesquisa. Assim, posicionamo-nos em uma perspectiva de fertilização cruzada (*cross-fertilization*), visto que a complexidade de nosso objeto de pesquisa se enriquece com a utilização de métodos variados de construção, tratamento e análise de dados.

3.3 Estratégia de revisão da literatura

Para a pesquisa bibliográfica inicial consultamos as bases de dados relevantes para o nosso recorte. A escolha dos artigos e livros que foram lidos seguiu o princípio básico da coerência com os descritores, emoção, emoções, sentimento, sentimentos, paixão, paixões,

afeto, afetos, afetividade (busca realizada pelos radicais: sentiment, sentiment, paix, afet, emoç, emoc, passio, émotio, affect, emotiv, feeling) em português, francês, espanhol e inglês. Esses descritores foram utilizados para selecionar trabalhos por meio de seus títulos e resumos. Caso o título contivesse algum dos descritos, seguíamos na leitura do resumo, para decidir se o artigo seria lido ou não. Os trabalhos das áreas de ciências humanas e sociais foram priorizados.

Na sequência, a pesquisa foi realizada em três estratégias de consulta, sendo a primeira consulta às bases de dados de relevância, como o Google Scholar, Portal de Periódicos da CAPESa, SciELO, SCOPUS, Cairn.info e Web of Science. Foram priorizadas bases de dados com *open access*, ou com acesso por meio de conta institucional das duas instituições de vínculo. A segunda estratégia foi a consulta nas bases dos indexadores de revistas científicas como a Diadorim, Dialnet, DOAJ, Latindex, Redalyc. A terceira estratégia, pensando no panorama brasileiro, foi a busca nas revistas vinculadas às associações de pós-graduação do Brasil em psicologia e educação, ou nas produções de seus encontros periódicos. Nesse quesito foram averiguadas as produções com um recorte temporal de 20 anos da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional), ABE (Associação Brasileira de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia), ASBREI (Associação Brasileira de Educação Infantil).

3.4 Organização estrutural da pesquisa

A pesquisa está estruturada em três níveis de construção, tratamento e análise de dados: o nível **Macro**, **Meso** e **Micro**. No nível Macro buscamos analisar os repositórios e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos dois países e os conteúdos ministrados nas disciplinas de psicologia (psicologia da educação ou do desenvolvimento), dos cursos de Pedagogia da UNESP, no Brasil e os conteúdos de Psicologia nas formações ofertadas pelo INSPé que remetem à Psicologia, na França. Para o tratamento e análise dos dados empregamos o software SPAD versão 9.2.¹⁹

¹⁹ O programa SPAD versão 9.2, desenvolvido pela empresa COHERIS, possui uma gama de funções de gerenciamento de dados, análise descritiva e preditiva, análise lexicométrica e estatística de dados, tratamento de dados textuais, criando uma série de possibilidades de aplicação em pesquisas científicas.

No nível **Meso** realizamos um levantamento por questionário (anexo A) com vistas à construção de dados mais amplos sobre as representações dos formadores sobre a presença e a importância da questão da afetividade. Os questionários foram enviados por meio da plataforma de pesquisa LimeSurvey da Universidade de Lyon, a sete professores-formadores em três INSPés na França (Lyon, Marselha e Paris) e seis docentes do Curso de Pedagogia da UNESP (Marília, Bauru, Presidente Prudente e São José do Rio Preto). Nos ocupamos também em analisar as especificidades dos estabelecimentos de formação de professores: características e formação dos formadores e o impacto no contexto local de formação. Para confrontar as informações obtidas com questionário dos docentes, foram enviados aos professores em formação (estudantes) um questionário (anexo B) via GoogleForms®, com o objetivo de compreender se a afetividade foi tema de trabalho durante a formação.

No nível **Micro** os dados da macro e mesoanálise nortearam a construção do roteiro de entrevistas (anexo C) e do roteiro de observações das aulas (anexo D) das práticas de ensino nas disciplinas de Psicologia da Educação, nos cursos de Pedagogia da UNESP, e Psicologia, nos cursos de Ciências da Educação, do INSPÉ.

3.5 Instrumentos de construção, tratamento e análise dos dados

Quatro diferentes instrumentos de construção de dados foram implementados:

- ✓ Um questionário para os docentes formadores (anexo A)
- ✓ Um questionário para os estudantes ou professores em formação (anexo B)
- ✓ Um roteiro de entrevistas para os docentes (anexo C)
- ✓ Um roteiro de observação das aulas (anexo D)

Somando-se a esses instrumentos acima descritos, foi realizada a análise das leis e documentos oficiais por meio de alguns descritores referentes ao campo afetivo, segundo Wallon (1968), com o apoio do Software SPAD 9.2.

3.6 Percorso de análise da legislação nacional de formação de professores

Por se tratar de legislação de dois países, duas culturas, a análise dos documentos legais foi fundamental para a compreensão das práticas dos professores, visto que significa a materialização das políticas públicas de um país, normalmente fruto de debates em várias instâncias da sociedade que se manifestam em leis pelos representantes do povo. Foram analisadas da legislação nacional francesa as ordens (despachos), as leis, os decretos nacionais e os referenciais de competência profissional e, no âmbito das unidades de ensino, foram analisadas as maquetes de formação e os conteúdos das aulas. Na legislação brasileira foram analisadas as leis nacionais, os decretos, as diretrizes curriculares nacionais e as resoluções do Conselho Nacional de Educação, que possuem força de lei, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os Planos de Ensino das Unidades participantes.

As leis federais foram tratadas em conjunto com o programa SPAD, versão 9.2. Os programas de Ensino, as maquetes de formação, os conteúdos das aulas foram analisados com vistas a determinar a presença e a ocorrência dos descritores ligados ao campo afetivo.

Para a construção do *corpus* da pesquisa foram selecionadas as leis que normatizam a formação de professores e organizam os referenciais de competências profissionais. Após a seleção de todas as leis que seriam utilizadas, seguimos o processo de tratamento e de seleção dos descritores que foram utilizados para verificar a presença de palavras que compõem o campo afetivo.

Foram utilizados os seguintes descritores:

Quadro 1 - Descritores relacionados a afetividade

<p>Afetividade, Afetividades, Afeto, Afetos, Afetar, Afetação, Afetações, Afetivo, Afetivos, Afetiva, Afetivas, Emoção, Emoções, Emocional, Emocionais, Emotivo(s), Emotiva(s), Sentimento, Sentimentos, Sentimental, Sentimentais, Socioemocional, Socioemocionais, Passionante. (Affectivité – Affectivités – Affection - Affections – Affecter – Affectation – Affectations – Affectif – Affectifs – Affective – Affectives – Émotion – Émotions - Émotionnel (Émotionnelle) - Émotionnels (Émotionnelles) - Émotif - Émotive - Sentiment – Sentiments - Sentimental - Sentimentaux (Sentimentales) - Socio-émotionnel (Socio-émotionnelle) - Socio-émotionnels (Socio-émotionnelles) - Passionnant (Passionnante).</p>
--

Fonte: dados do autor

Essas palavras-chave foram pesquisadas dentro de um corpus de vinte textos legislativos nomeados abaixo:

França :

- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école;
- Décret n° 2009-885 du 21 juillet 2009 relatif aux modalités d'accueil des étudiants de l'enseignement supérieur en stage dans les administrations et établissements publics de l'Etat ne présentant pas un caractère industriel et commercial;
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation;
- Le Bulletin Officiel de L'éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports de 18 juillet de 2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation;
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République;
- Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale;
- Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »;
- Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires;
- Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »;
- Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ».

Brasil:

- Lei n° 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP N° 01, de 15 de maio de 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;

- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências;
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- DECRETO Nº 8.752 DE 09 DE MAIO DE 2016 - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;
- RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica;
- RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- RESOLUÇÃO Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Os documentos foram tratados com o programa SPAD 9.2

Figura 2 – Imagem coheris

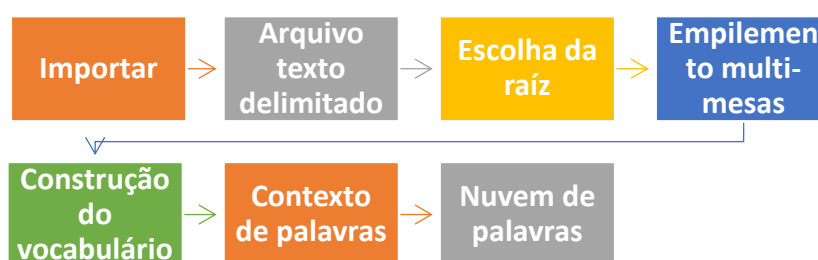


Autor: SPAD 9.2

Esse programa permite o tratamento lexical que nomeamos também de análise de dados textuais, bem como variadas formas de tratamento quantitativo e qualitativo. Para nossa pesquisa utilizamos os arquivos em formato txt., por razão da quantidade de textos consultados

concomitantemente. Utilizamos o seguinte recurso de tratamento: Pasta Importação/Exportação de dados, importação de arquivo texto delimitado (duplo click), escolher raiz – Pasta gestão de dados, linhas-indivíduos, empilhamento multi-mesas - pasta text mining, construção do vocabulário, edição de contexto de palavras, nuvem de palavras. Executar cada tratamento em sequência. A seguir uma ilustração da estrutura de tratamento utilizada no SPAD 9.2.

Figura 3 – Estrutura de Tratamento dos Dados



Fonte: o próprio autor

Após o tratamento, a exportação dos dados do programa se dá por meio de planilhas do Microsoft Excel® (2021), mas também por gráficos que podem ser gerados diretamente do programa. Realizamos a escolha de exportar os dados em planilhas Excel dos descritores selecionados anteriormente. Para ter uma impressão mais global da importância dos descritores para a legislação em análise, geramos um gráfico em nuvem de palavras. Antes de serem inseridas no texto as planilhas com as informações necessárias para a análise foram tratadas com o programa Paint 3D®.

As planilhas do Excel com a determinação e contexto de palavras nos permitiram identificar na legislação em qual contexto os descritores selecionados apareceriam nas leis analisadas, bem como sua frequência. Em sequência, um exemplo das planilhas geradas pelo programa com os descritores escolhidos e o contexto onde eles estão localizados nos documentos. A planilha apresenta a palavra elencada e o contexto anterior e posterior, permitindo a análise contextual dos descritores que aparecem no texto.

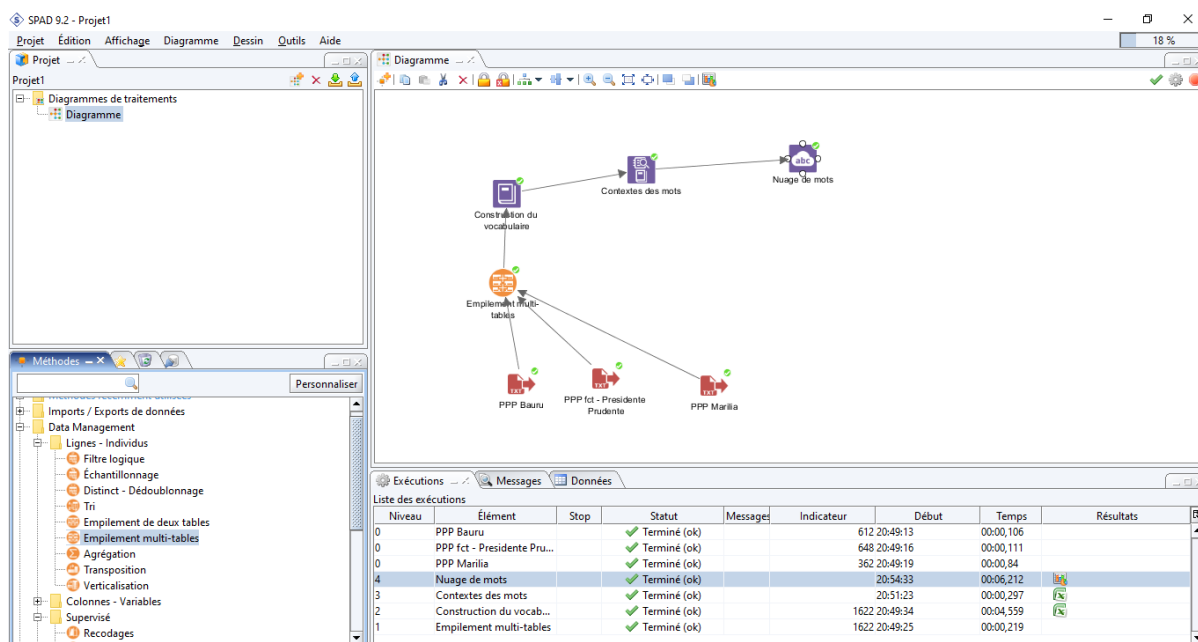
Quadro 2: Exemplo de análise das leis nacionais

3.6.1 Modelo de análise do Projetos Pedagógicos dos Cursos da UNESP

Foram analisados, nesta etapa, os projetos pedagógicos de quatro cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Para a análise em questão foram utilizados os mesmos descritores apresentados no “Quadro 1 - Descritores relacionados à afetividade”, página 87. Os descritores foram selecionados seguindo a proposta walloniana de estruturação do campo afetivo e suas possíveis variantes.

Utilizamos como ferramenta de suporte de construção de dados o programa SPAD versão 9.2. Para realizar os tratamentos necessários, selecionamos os três projetos pedagógicos que iriam compor a base de dados. Em seguida, realizamos o seguinte procedimento: Pasta importar, importação de arquivo para text mining – pasta data management, pasta linhas variáveis, empilhamento multi-tables – pasta text mining, construção do vocabulário, edição de contexto de palavras, executar cada tratamento em sequência. A raiz dos projetos pedagógicos foram convertidas para formato txt, e a citação de legislação externa foi suprimida para não contaminar os resultados. A seguir um exemplo do tratamento com o programa SPAD.

Figura 4: Tratamento dos dados dos projetos pedagógicos SPAD 9.2



Fonte: autoria própria

Os contextos de cada palavra já foram descritos na análise. Após o tratamento, os descritores selecionados foram analisados individualmente dentro dos textos para identificar os contextos em que estavam inseridos.

3.6.2 Os planos de ensino e maquetes de formação na França

No que refere às maquetes de formação, documentos internos de cada INSPé e dos programas de ensino de cada campus da UNESP, o tratamento foi feito com busca dos seguintes descritores: émot, sentiment, passio, affect, afet, emoç, emoc, emot, socioemo, paix. no mecanismo de busca do Adobe Acrobat Reader DC[®]. Foram analisadas 6 unidades de ensino e maquetes dos INSPÉs, sendo encontradas as seguintes palavras: émotions (2), affects (1), affectif (3), affectifs (2), affective (1), affectives (3), émotions (3), Émotionnelles (6), Sentiments (1). Nos 6 planos de ensino dos cursos da UNESP foram encontradas as seguintes palavras: afetos (2), afetivo (2), afetivos (2), afetiva (1), afetivas (1), afetividade (5), emoções (1), sentimentos (1). A análise e contexto de cada palavra está descrito no capítulo sobre formação de professores.

3.7 A entrevista como método de construção de dados

Como descrito acima, um dos quatro métodos de construção de dados para esta investigação foi a entrevista semiestruturada segundo Nahoum (1961), Triviños (1987), Manzini (1990), Duarte (2004), Gil (2008), Minayo (2010), Marconi, Lakatos, (2017). Esses pensadores estabeleceram alguns princípios básicos para pensarmos a pesquisa social e as técnicas de entrevista. Para esses teóricos, a unidade básica de inquisição, as perguntas, podem ser abertas ou fechadas, seguem um sistema ou estratégia de informações desejadas, e podem se orientar para informações diretas ou indiretas sobre o sujeito. Podem versar sobre opiniões do entrevistado, concepções sobre determinada temática ou assunto, desejos pessoais, pensamentos sobre determinado tema, juízos e valores. Ela permite ao entrevistado refletir sobre determinado assunto e exprimir uma posição particular sobre uma proposta pré-determinada. Não é um interrogatório, ou pelo menos não deveria ser, de maneira a conseguir criar um clima afetivo favorável ao participante. Segundo Manzini (1990), o método apresenta vantagens em relação a outras metodologias pois, em determinadas circunstâncias, é a única maneira possível de se conseguir captar uma opinião e a representação do entrevistado.

Pelas razões apresentadas, a entrevista semiestruturada foi a escolha metodológica para a realização das entrevistas, por possibilitar uma melhor compreensão dos aspectos subjetivos inerentes às concepções sociais dos sujeitos envolvidos, suas representações sobre a presença e lugar da afetividade para a formação docente.

3.8 Os questionários de pesquisa em uma escala de concordância e atitude

A construção de dados com questionário baseado em uma escala de atitudes nos permitiu compreender as dimensões subjetivas presentes no universo de formação. Dentre as escalas de atitudes mais frequentes em pesquisas de opinião, a escala Likert foi a referência selecionada para auxiliar-nos nessa trajetória. Essa escala constitui-se em uma escala de gradação, em que o respondente escolhe uma resposta de acordo com o nível de concordância com a afirmação feita. Ela foi desenvolvida por Rensis Likert em 1932 com a publicação da “A Technique for the Measurement of Attitudes”. É a escala de atitudes mais frequente em pesquisas de opinião a nível mundial. As perguntas foram estruturadas segundo o nível de gradação seguinte, ex: 1 – discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – nem concordo nem discordo, 4 – concordo, 5 – concordo totalmente.

Os questionários foram organizados com questões fechadas do tipo “sim” ou “não”, com questões com respostas discursivas, além das questões inspiradas no modelo Likert, para maximizar a compreensão do fenômeno estudado.

O questionário destinado aos docentes foi construído com o auxílio do programa LimeSurvey®. O segundo questionário foi destinado aos professores em formação (estudantes), construídos com a ferramenta GoogleForms®, com o objetivo de cotejar as informações advindas do questionário dos docentes, das entrevistas e das observações em sala de aula. O uso de múltiplas fontes de evidências, como proposto por Robert K. Yin (1994), favoreceu o aumento das possibilidades de convergência de padrões que encontramos após a conclusão das análises. Creswell (2003) a triangulação maximiza as fontes de comparação usadas para validar os constructos, reforça os balizadores de validade do estudo e possibilita uma leitura mais próxima da realidade do fenômeno em análise.

3.9 Análise Estatística Implicativa como suporte prático/teórico em pesquisas em educação

A conclusão da coleta dos dados, os questionários de pesquisa foram tratados com a ASI, como proposto por Gras (1979); Couturier (2000); Gras et al. (2009) e Gras et al. (2017). Os dados foram construídos e tratados no quadro habitual da estatística implicativa mediante o uso dos programas (software) CHIC 7 (Classifications Hierarchiques Implicatives & Cohésitives).

As possíveis análises com a ASI favoreceram a estruturação de relações entre as variáveis, que em certo momento não seria possível em uma análise global dos dados, visto que a estatística implicativa possui a opção de estabelecer os níveis de implicação entre as variáveis, alargando as possibilidades de leitura e interpretação dos dados. Segundo Santos de Aquino (2022), “sua utilização nos permite atestar observações subjetivas, fundamentando nossos resultados e teorias. Pode contribuir com a interpretação de relações não percebidas qualitativamente ou, até mesmo, testando as hipóteses” (Santos de Aquino, 2022, p. 101).

A ASI surgiu pela necessidade de aplicar mecanismos da estatística clássica a objetos de investigação tradicionalmente não pertencentes ao campo restrito da matemática, como as pesquisas com variáveis qualitativas e sistema de análise que privilegiam o qualitativo como viés epistemológico. Foi fundada a partir de 1979 com a publicação da *Contribution à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques*, tese de doutorado do professor Regis Gras.

Entre as possibilidades de definição, a ASI constitui um campo de estudos e de aplicação prático/teórica,

[...] um campo teórico centrado no conceito de implicação estatística ou, mais precisamente, no conceito de quase-implicação para distingui-lo da implicação lógica nos campos da lógica e da matemática. O estudo deste conceito de quase-implicação como objeto matemático, nos campos de probabilidade e estatística, tornou possível construir ferramentas teóricas que instrumentalizam um método de análise de dados. (Gras, Régnier, Guillet, 2009, p.12).

É um quadro teórico baseado no conceito de quase implicação estatística, que, em certa medida, se distingue da implicação clássica da matemática, possibilitando o trabalho e tratamento de objetos subjetivos em um conjunto de variáveis, método que tem como objetivo “atribuir um valor de intensidade ou qualidade às regras de associação (tendência ou implícita)

do tipo: “se a variável A é observada na população, então a variável B tende a ser observada também”. (Gras, Régnier, 2012, p. 51).

A aplicação da ASI, enquanto um quadro teórico mais amplo, permitiu enriquecer as possibilidades de análise e de estabelecimento das relações de implicação e variância. Nossa pesquisa se insere em uma perspectiva qualitativa que se vale dos mecanismos empregados na pesquisa quantitativa para maximizar as possibilidades de inferência, visto que, se um dado relevante do ponto de vista qualitativo apresenta ainda recorrência de padrão, torna-se um constructo de forte aderência à generalização. Não constituiu objeto de nosso trabalho delimitar e explicar as construções dos índices de variância empregados, nem nos atermos à questão técnica da estatística em si, mas sim sua aplicabilidade na construção, tratamento e análise dos dados. Serão em momento oportuno tratados os dados com o programa CHIC 7, aplicando suas ferramentas de tratamento dos dados com a geração de grafos implicativos e árvore coercitiva. Utilizamos como nível de implicação uma escala superior a 0.73. Para a parametrização do software, utilizamos a seguinte estrutura: em opção foi marcado as opções: nós significativos, cálculo longo; tipo de implicação, implicação segundo a teoria clássica, e lei binomial. Utilizamos para facilitar a leitura cinco níveis de implicação. O maior nível de implicação com índice de 0.98, com grafos traçados em vermelho. O segundo índice de implicação, com índice de 0.95, com grafos traçados em azul. O terceiro índice de implicação com 0.90, com grafos traçados em verde. Um quarto índice de implicação que varia entre os índices de 0.81 a 0.89, com grafos traçados em cinza e verde. Um quinto índice de implicação de 0.74, com grafo traçados em amarelo.

3.10 As observações como instrumento de compreensão da realidade subjetiva e de concepção dos símbolos e signos afetivos

Como último instrumento de coleta de dados, utilizamos as observações nas aulas dos docentes formadores com o objetivo de perceber se as manifestações afetivas estavam presentes nas aulas ministradas, bem como qual a postura dos docentes em relação às intercorrências do cotidiano escolar. Para a realização das observações no ancoramos nas proposições de Alin (2010) e Duvillard (2014), que retratam os gestos profissionais e os microgestos de expressão profissional. Sobre a abordagem dos microgestos de expressão profissional, foi estruturado um

roteiro de observações (anexo D) para facilitar a verificação de atitudes, falas, movimentos que pudessem caracterizar uma ação própria do métier.

O conceito de gestos profissionais é amplo e possui algumas significações, mas de modo geral e para os autores de referência, constitui-se enquanto uma intencionalidade material prática que participa do processo de formação. Segundo Alin (2010), quando se fala de gestos, da profissão, “é como uma expertise de uma atividade, um enunciado declarado na história de técnicas, tecnologias e semiótica de uma prática”. (p. 49, trad. nossa). O autor pressupõe o acúmulo de saberes que envolvem a profissão que estão além dos conhecimentos tradicionalmente valorizados como importantes. Para ele, esses gestos “que representam a forma discursiva e codificada de ações especializadas e de poder-saber dentro de uma prática cultural e socialmente identificada”. (Alin, 2010, 49, trad. nossa). O conceito de gestos profissionais, em Alin (2010), está intimamente ligado ao desenvolvimento de uma profissão ao longo da história, quando aprendia-se observando os mestres como aprendizes atentos aos mínimos detalhes de uma profissão.

Nesse contexto, Duvillard (2014) desenvolveu sua tese de doutorado pensando em instrumentalizar algumas categorias anteriormente propostas por Alin (2010) para a partir delas pensar os gestos que se fazem presentes no cotidiano da escola e que muitas vezes passam despercebidos aos formadores. Ele fala de 5 micro gestos profissionais e de 4 situações de ensino em que esses gestos podem ser percebidos. Os gestos são: *A postura gestual*, como o uso das mãos e braços em momentos de explicação; *o uso da voz*, que pode variar segundo sua intensidade ou altura; *o olhar*, que pode variar em função da atividade ou da intenção; *o uso da palavra*, e *o posicionamento tático*, que cada docente utiliza a depender do momento de cada atividade a ser realizada. Para Duvillard (2014), esses gestos são constantes no cotidiano da escola e podem ser encontrados em todos os níveis de ensino. São linguagens da comunicação que em muitos momentos não são percebidos conscientemente pelo professor.

Duvillard (2014) propõe ainda que existem 4 situações de ensino onde esses gestos são empregados para melhor mediar o processo educativo. Na *situação de imitação*, o professor dá um exemplo e espera que ele seja seguido à risca. Toma como exemplo professores de línguas que repetem constantemente frases e palavras para habituar os ouvidos dos alunos aos novos sons a serem aprendidos. Expressa pela função: perceber+identificar+se apropriar=reproduzir. Essa função é presente no cotidiano escolar e mobiliza variados momentos em que o professor precisa intervir.

As *situações de leitura*, momento em que o professor escreve na lousa palavras, conceitos, desenhos com o objetivo de construir a partir desses sinais gráficos os conceitos de

produção do saber. A codificação dos signos escritos pelo professor e decodificação visual por parte dos alunos constituem os processos de memorização e aprendizagem e pode ser expressa pela função: perceber+decifrar+decodificar= dar sentido para produzir ou reproduzir. A terceira situação diz respeito às *situações de observação* em que o professor assume o papel de moderador, de mediador da instrução. Propôs como forma de expressar essa situação pela função: perceber+identificar+se apropriar= construir uma representação mental do objeto. A 4 situação presente no cotidiano da escola, que o pesquisador saliente como produtivas para a formação, são as situações *de exploração dos comportamentos criativos*. O autor propõe que é no detalhe que se imprime a significação ou des-significação de uma ação gestual. O aluno assume o papel de criador e o professor de inspirador. Essas 4 situações prototípicas, para Duvillard (2014, p.119), ainda são acompanhadas de 3 situações ou registros que permitem ao pesquisador estruturar a observação. São elas: o momento da instrução; da mediação e da disciplina. Estes três momentos ocorrem na maior parte das vezes em todas as aulas e permitem que o professor coloque em prática os gestos profissionais para maximizar as possibilidades de interação e de construção.

No que se refere à construção de nosso instrumento de observação, tomamos como referência a expressão dos microgestos de expressão profissional propostos por Duvillard (2014) e a tentativa de verificar quando eles aparecem em cada momento da aula. Esse cinco microgestos ainda foram decompostos em outras subcategorias, algumas já utilizadas por Francelino (2017), para maximizar as possibilidades de observação. As descrições de cada subdivisão estão contidas no anexo D desta pesquisa. Durante as observações, algumas novas subcategorias foram percebidas e inseridas no roteiro de observações. Além do roteiro de observações, um diário de campo foi posto em cena para anotação das possíveis situações não previstas na estrutura do roteiro. Os registros das observações foram tratados no quadro da análise qualitativa buscando facilitar a observação de recorrências de padrões que possam inferir em significações da postura profissional dos docentes.

Segundo o professor Duvillard (2014), todo o corpo está engajado em uma postura, sua atitude, o gestual, as mímicas (expressões faciais), exprimem uma linguagem que constitui a comunicação e contribui para o aprimoramento do relacionamento ou para frear a construção de algumas das relações no grupo, necessárias à aprendizagem.

3.11 Forma de análise dos resultados

Em conjunto, foram tratados de uma maneira mais original no quadro teórico da ASI na procura de relações não-simétricas (chamadas quase-implicações ou implicações estatísticas). Utilizamos, também na análise, as estruturas analíticas lineares, gráficos e tabelas foram compostas para facilitar a visualização das incidências e recorrências de determinados fenômenos. Juntamente com as análises estatística implicativa, utilizamos princípios de análise qualitativa na leitura e interpretação dos dados.

PARTE III - A AFETIVIDADE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A terceira parte da pesquisa foi dedicada à análise dos documentos oficiais com vistas a averiguar qual é o lugar e o papel que a afetividade ocupa nas orientações, leis, decretos, diretrizes nos dois países. Esta parte conta também com uma discussão teórica mais recente sobre a presença da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Está dividida em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado à análise da legislação e o segundo uma reflexão sobre a afetividade e formação de professores. Essa parte teórica foi apresentada neste momento para facilitar a compreensão do contexto pelos leitores deste trabalho de tese.

Capítulo 4 – História do Ensino e da Formação de Professores no Brasil e na França

Neste capítulo buscamos encontrar no contexto macro e meso subsídios para melhor compreendermos as práticas docentes. A análise da legislação nacional, dos documentos norteadores e das maquetes e planos locais, favoreceu a compreensão de como as políticas públicas se materializaram em forma de leis e diretrizes, bem como de suas consequências para a prática docente.

Esta parte da pesquisa está estruturada em três momentos; o primeiro dedicado à compreensão da história do ensino e da formação de professores no Brasil e na França, bem como da estruturação dos sistemas de ensino; um segundo momento dedicado à análise das bases legais da afetividade nos documentos oficiais, nas legislações nacionais, nos projetos pedagógicos, planos de ensino e maquetes de formação. Em um terceiro momento realizamos uma discussão teórica da formação de professores e das influências da afetividade para essa formação.

Nesse sentido, com o intuito de compreendermos como os inter-relacionamentos são afetados pelo universo afetivo, e quais competências afetivas são priorizadas no momento da formação profissional, buscamos compreender quais os marcos legais que norteiam as práticas dos formadores no que tange à afetividade; como os formadores entendem e lidam com as questões afetivas nos cursos de formação de professores. Para isso, entender o percurso histórico da instituição escolar, dos processos de formação e da consolidação das políticas

públicas em educação, que repercutem sobre a estrutura, organização e currículo de formação tornou-se fundamental para a compreensão do percurso de formação com o objetivo de encontrarmos alternativas que favoreçam uma formação mais coerente com as reais necessidades da profissão docente na atualidade.

4.1 A história do ensino no Brasil

A história da educação no Brasil tem início oficialmente com a instauração da Companhia de Jesus. A ordem jesuítica é considerada, pelos historiadores, como o marco da educação nas terras do Brasil, que teve por objetivo inicial catequizar os indígenas.

O ensino, nesse momento histórico, ocupou o papel civilizatório e de doutrinação, dentro de um plano mais amplo de contrarreforma iniciado na Europa e expandido para todas as colônias sob influência da Igreja Católica. Foi criado em Salvador, na Bahia, em 1549, o Colégio de Salvador na Bahia, fundado pelo padre Manoel da Nóbrega. A educação nesse momento consistia em ensinar a ler, contar e os princípios morais e religiosos da igreja. O *Ratio studiorum* foi a premissa que norteou os estudos ofertados aos filhos dos colonos e serviam de base para a alfabetização e catequização dos índios.

Até a expulsão dos jesuítas pelo então primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho, conhecido como Marquês de Pombal, em 1759, o ensino na colônia do Brasil foi uma prerrogativa da Igreja. Nesse período, existiam 36 missões jesuíticas espalhadas pelo litoral brasileiro, 17 colégios e seminários e 25 residências oficiais, segundo Saviani (2010). A ordem franciscana também se instalou nas terras do Brasil, sendo os primeiros a chegarem, contudo, são pouco divulgados nos escritos que retratam a história da educação no Brasil. Segundo Saviani (2010), por possuírem apoio da coroa portuguesa até certo momento, os jesuítas dispunham de certo monopólio sobre a educação na Colônia.

Com a expulsão dos jesuítas, a necessidade de substituir os antigos mestres se tornou urgente. Um salto qualitativo na educação do Brasil ocorreu com a chegada da família real portuguesa, fugida da Europa em virtude da invasão napoleônica. A instrução básica era fornecida pelos padres da igreja aos órfãos portugueses e cidadãos que podiam pagar. No caso das reduções²⁰, o ensino constituía uma maneira de catequizar. Após concluírem seus estudos

²⁰ Aldeamentos construídos e geridos pelos padres jesuítas para catequizar os índios.

básicos, ofertados pelos colégios jesuítas, os jovens de famílias abastadas seguiam para a Europa para continuarem seus estudos. Os dois países mais procurados nesse período foram Portugal e França. Existiu certa predição por Coimbra para os que pretendiam estudar Direito, e Paris, para os que pretendiam estudar Medicina.

Com as reformas pombalinas, foram instituídas as *Aulas Régias*, reconhecidas como a primeira sistematização do ensino laico português, implantado também nas colônias. Contudo, a dependência da igreja e do prestígio que os jesuítas construíram não favoreceu a aceitação na colônia.

Com a chegada da família real, uma série de mudanças foram implementadas para atender aos novos moradores da nova sede do império português. Foram criadas as faculdades de Medicina de Salvador e do Rio de Janeiro, em 1808, e a Escola de Belas Artes e Faculdade de Belas Artes. Com a vinda da família real e as cortes portuguesas ao Brasil, a ex-colônia, agora sede do império português, realizou uma série de medidas para favorecer a vida dos atuais moradores, com data incerta para retornar a Portugal. Dom João VI, além das faculdades de Medicina, fundou as Academias Militares, o Museu e a Biblioteca Real, a Imprensa Régia, e convidou, em 1816, uma delegação de artistas franceses para virem ao Brasil. Em 1827 foi aprovada a construção das primeiras escolas primárias, que deveriam ser implantadas em todas as vilas. Com o insucesso da iniciativa, em 1834, o governo estabeleceu que o ensino primário ficaria a cargo das províncias, reservando à coroa o ensino superior. Nesse período foi criado o Imperial Colégio Pedro II (hoje Colégio Dom Pedro II), bem como os primeiros Liceus do Brasil Império. Apesar dos grandes avanços percebidos na educação do Brasil nesse período, a educação ainda ocupava status secundário nas preocupações do imperador. A educação no período do império estava dividida em três níveis: o ensino elementar, o ensino secundário e o ensino superior. Nesse período, a educação aos operários e trabalhadores visava uma formação técnica para qualificar a mão de obra aos quadros necessários, enquanto a elite seguia para os grandes centros ou ao exterior.

Na República, a escola foi fortemente influenciada pelos ideais escolanovistas que impactaram boa parte da Europa e Estados Unidos. O ensino nesse período foi visivelmente marcado pelas necessidades da revolução industrial que chegara tardiamente ao Brasil. A formação era direcionada para capacitação da mão de obra industrial, mercantil, agrária etc. Nesse período tivemos a implantação de diversas reformas a nível nacional como o ensino seriado, a organização etária das classes e a abertura para todos. No início da República uma série de mudanças e reformas foram implantadas com vistas ao desenvolvimento da Nação. Os ideais de Nação, fortemente influenciados pela revolução francesa e estadunidense, marcaram

os princípios éticos e ideológicos dos reformadores. Entre as principais reformas podemos citar a Reforma Benjamim Constant, Epitácio Pessoa e a Reforma Rivadávia.

No âmbito estatístico, no início da República, em média 60% das pessoas habitavam no campo. O índice de analfabetismo estava em torno de 75% da população brasileira, com exceção do Rio de Janeiro, que apresentava taxas por volta de 45%.

No nascimento da República os principais nortes teóricos empregados foram as propostas teóricas de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart. Os modelos importados da Europa, salvo algumas exceções, imperavam no sistema público em construção. Na década de 1920 o Brasil foi fortemente marcado pelos movimentos da Escola Nova, tendo como seus expoentes Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Em 1932 foi publicado o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo uma escola laica, gratuita e obrigatória para todos. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação. É de fato a partir do Manifesto da Educação Nova que a Educação ganha destaque como política de construção de uma nação.

Na Era Vargas (Getúlio Vargas, presidente do Brasil entre 1930 e 1945), o populismo foi fortemente aplicado nas políticas de governo. Francisco de Campos, então atual Ministro da Educação, propôs a reforma do ensino secundário. Em 1931 foi organizado o Conselho Nacional de Educação, que recebeu a incumbência de organizar o Plano Nacional de Educação.

Diversas universidades foram criadas no período getulino, entre elas a USP (Universidade de São Paulo), uma das instituições mais reconhecidas do Brasil. Com a necessidade de preparar mão de obra especializada para o momento de desenvolvimento do país e a chegada de diversas empresas internacionais, foi instituída a Reforma Capanema, como ficou conhecida por receber o nome do Ministro da Educação daquele período, Gustavo Capanema. Esta reforma proporcionou uma verdadeira reformulação da educação brasileira, dando um viés tecnicista ao Ensino. À época, foram fundados diversos colégios técnicos para formar mão de obra para a indústria. Nesse período percebe-se grande influência do sistema francês sobre o brasileiro. Foram implantadas duas possibilidades de percurso, o ensino clássico e científico, de caráter propedêutico, modalidades que davam acesso ao ensino superior.

Em 1951 foi criada a CAPESa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo proposto anteriormente de incentivar o desenvolvimento técnico-científico a nível nacional. Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse período podemos perceber que a educação começa a ocupar papel de destaque no projeto de nação que se pensava em moldar. O projeto desenvolvimentista de Getúlio Vargas embasado no populismo nacionalista alcançou apoio em setores progressistas da sociedade, que

acreditavam no projeto de industrialização do país. A esse movimento seguiu-se o projeto nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, de formação de mão de obra técnica qualificada para atender as novas indústrias que estavam se instalando no Brasil, como a indústria automobilística. Nesse período também foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, com a tarefa de construir um projeto de Nação para o Brasil. (Toledo, 2005). Apesar dos esforços realizados com a reforma Capanema, os objetivos estabelecidos estavam longe de serem alcançados. Segundo Ribeiro (1986), em 1950 cerca de 50% da população brasileira ainda era analfabeta.

No período da ditadura militar, período que durou de 1964 a 1985, a educação passa por transformações significativas, dentre as quais, podemos destacar o início da universalização do ensino público, que antes ficava restrito a grandes centros ou dependia de políticas locais, o que causava uma desproporção entre a necessidade e o atendimento a todo povo brasileiro. Alguns teóricos tecem críticas a essa expansão que inseriu, mas não garantiu padrão de qualidade na formação. Durante a ditadura, a escola desempenhou também o papel de propagadora da ideologia do Estado, alinhada nesse momento às diretrizes estadunidenses e ao mundo capitalista. O acordo MEC-USAID²¹ foi um exemplo claro dessas diretrizes, momento em que, além de seguir certas indicações de políticas para a educação, o governo brasileiro recebeu a “visita” de técnicos estadunidenses que ajudaram a treinar e a formular as políticas de educação nacional.

Antes do período da ditadura militar a cultura educacional brasileira era marcadamente influenciada pela cultura francesa. Nesse período, de 1964 a 1985, as diretrizes estadunidenses passaram a ser mais influentes nas políticas públicas para a educação.

Com a redemocratização e a aprovação da Constituição da República, em 1988, nos artigos 205 a 214 foram estabelecidos os princípios básicos da educação nacional, como a universalização do atendimento, a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade do ensino, o estabelecimento dos princípios de financiamento da educação nacional e da separação dos sistemas de ensino, bem como da responsabilidade de cada ente da federação sobre a educação. (Brasil, 1988). Até a promulgação da Constituição de 1988, a presença das crianças na escola era ainda relativa. A partir da aprovação da constituição, com matrícula obrigatória, o sistema público passa a receber uma população superior à sua capacidade de atendimento. Foi comum em cidades mais populosas e mesmo em cidades do interior encontrar mais de 40 alunos matriculados em uma mesma sala de aula.

²¹ MEC – Ministério da Educação; USAID – United State Agency to International Development

Com vistas a reestruturar a educação nacional foi recriado, em 1995, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Lei nº 9.131/95. O Conselho Nacional de Educação, formado pelas Câmara da Educação Básica e Câmara da Educação Superior, exerce funções deliberativas, normativas e de assessoria ao Ministro da Educação, colaborando na formulação da Política Nacional de Educação.

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996, que se tornou o direcionamento para todas as questões ligadas à educação no país. Nos princípios da LDB, encontramos as palavras igualdade, liberdade, pluralismo, respeito à liberdade, valorização, gestão democrática, qualidade e respeito à diversidade. A LDB se ocupou de estruturar os sistemas de ensino, determinar seu funcionamento e o sistema de avaliação. É a lei mais ampla que norteia a educação nacional, estabelecendo princípios, níveis, modalidades de ensino, financiamento e responsabilização da federação e de cada Estado e município brasileiro. Sofreu algumas alterações importantes ao longo da história como as alterações das leis: nº 9.475/1997, nº 10.709/2003, nº 10.870/2004, nº 11.274/2006, nº 12.796/2013, nº 13.234/2015, nº 13.415/2017, nº 13.632/2018, nº 13.716/2018, nº 13.796/2019, nº 14.191/2021, nº 14.333/2022, nº 14.407/2022, nº 14.533/2023, entre outras alterações sofridas ao longo de seus 27 anos de existência, que nos permite vislumbrar a frequência com que as políticas públicas são implementadas na forma da lei.

Com a aprovação da Constituição e da LDB de 1996, os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Nacional de Educação ganharam destaque na formulação de políticas públicas em educação. As deliberações desses Conselhos possuem força de lei na organização da educação nacional.

Dentre as mudanças mais significativas após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, podemos destacar a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), do Plano Nacional de Educação (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (2017), como materialização das políticas públicas em educação no Brasil.

Conhecer o desenvolvimento histórico da educação em um país cria possibilidades de maximizar a leitura das variáveis culturais que interferiram diretamente nos sistemas de ensino e na formação de professores. A leitura histórica torna-se, nesse sentido, potencializadora das possibilidades de entendimento da organização e evolução das políticas públicas para formação docente.

4.1.1 Formação de professores no Brasil: marcos históricos

Neste tópico apresentamos a evolução das políticas para formação de professores no Brasil e sua proximidade com o sistema francês. Assim, considera-se na maior parte da literatura atual, últimos 20 anos, que a formação de professores no Brasil teve início com a promulgação da primeira constituição e da necessidade de se formar professores para as então fundadas escolas e liceus. Contudo, ao analisar-se o sistema presente na Colônia, utilizado para balizar os processos de instrução, o *Ratio Studiorum* (plano de estudos, em tradução livre), implantado principalmente pelos jesuítas, é possível perceber que a formação de professores já constava dos manuais de instrução. O ofício de um padre jesuíta exigia a instrução, sendo parte de sua formação. As ordens jesuíticas já se preocupavam em instruir os futuros instrutores que iriam disseminar a fé cristã e a doutrina católica nas colônias. Segundo Franca (1952), um mestre jesuíta que ensinava nos cursos superiores possuía quatorze anos de formação, incluindo uma especialização e formação pedagógica.

Contudo, segundo Saviani (2009), apenas em 1827, com as Escolas de Primeiras Letras, é que a formação de professores ganha destaque. A lei exigia o treinamento dos professores no método mútuo. Em 1834 o ato adicional instituiu como competência provincial a instrução básica. Em 1835 implantou-se, em Niterói, no Rio de Janeiro, a primeira Escola Normal do país, nos mesmos moldes já conhecidos na França e restante da Europa. Apesar de sofrer algumas precauções em sua história, as Escolas Normais já consolidadas na Europa permaneceram como instituições formadoras e se expandiram por todas as províncias do império. O aprendizado centrava-se nos conhecimentos a serem aprendidos pelos futuros alunos e sobre eles se pautavam.

Na República, inspirados nos ideais da Escola Nova, foram implantadas no Distrito Federal e São Paulo os primeiros Institutos de Educação, organizados por Anísio Teixeira e Lourenço Filho no início da década de 30. Esses institutos constituíam uma verdadeira refundação dos princípios de formação até então presentes nas antigas Escolas Normais, com a presença de disciplinas como,

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada

mediante observação, experimentação e participação. como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p. 145-146).

Saviani (2009) demonstrou, neste excerto, o caráter profissional das Escolas de Professores, que visavam, em uma mescla de formação pedagógica, prática de ensino, estágio, pesquisa, entre outros princípios, formar um profissional capaz e competente na arte pedagógica, em suas múltiplas necessidades. Segundo alguns estudiosos, esses Institutos de Formação foram pensados com o intuito de corrigir algumas distorções e ineficiências presentes nas Escolas Normais. Os dois institutos foram incorporados à Universidade de São Paulo, e a Universidade do Distrito Federal, hoje Universidade de Brasília, após serem alçados ao nível universitário pelo sucesso obtido.

Em 1939, com as alterações na legislação e nas políticas de governo, foi publicado o decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, estabelecendo a formação de professores para todo o país nos moldes já validados pelas experiências da Escolas Normais Superiores. (Essa referência de escola normal superior é de fato uma referência ao que se tornou no modelo francês as Escolas Normais de Excelência, que se tornaram escolas normais superiores, hoje instituições de prestígio).

Nesse período a formação estruturou-se no modelo 3+1, três anos de conteúdos específicos, e um ano de conteúdos pedagógicos, adotado tanto nos cursos de pedagogia, como nos cursos de licenciaturas específicas. (Scheibe, 1983).

Tais reformas poderiam ter revolucionado a educação no Brasil, mas no final das décadas de 1950, as formações oferecidas nos cursos de licenciatura, desprivilegiaram os conteúdos pedagógicos a favor de uma base de conteúdos vistos como técnico-cognitivos, relegando a segundo plano os aspectos didáticos pedagógicos. (Saviani, 2009).

No período da ditadura militar, instituída em 1964, por meio da Lei n. 5.692/71, foram instituídas as escolas de 1º e 2º Graus, com a subsequente descontinuação das Escolas Normais e a implantação das formações a nível Médio profissionalizante, licenciaturas de curta e longa duração. Esse novo modelo, considerado reducionista por alguns especialistas, reduziu o tempo de estudo que o professor deveria possuir para lecionar, não sendo mais exigidos os cursos de licenciaturas. Exigia-se uma formação técnica profissionalizante a um nível superior ao que se pretendia trabalhar. A partir desse período as escolas de magistério popularizaram-se por todo

Brasil. Não há registros de que essas proposições foram influenciadas pela presença das “indicações” estadunidenses para a educação brasileira, ou foram apenas um momento de descompressão da dimensão formativa. Instituíram-se três modalidades de formação para professores: os magistérios, as licenciaturas curtas e as licenciaturas plenas. Em 1982 foram lançados os CEFAMS (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) com o intuito de corrigir certas falhas na formação dos professores do magistério (professores habilitados a lecionar nas séries iniciais da escola de primeiro grau).

Mesmo com a tentativa de remendo, esse modelo perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a Lei 9394 de 1996. Com a LDB, a formação de professores passou a privilegiar os cursos de Formação em Universidades e Institutos Superiores de Educação (abarcando aqui, todas as faculdades particulares). A lei admitia, em 1996, o exercício da docência com formação em cursos de nível médio profissionalizante (Modalidade Normal), para as 4 primeiras séries do ensino fundamental, alterado para cinco anos em 2013, em decorrência da alteração do ensino fundamental para 9 anos. Em 2017 a lei 13.415 prevê que apenas licenciaturas plenas habilitam o profissional para o exercício do Magistério, mas admite ainda a formação em cursos normais para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano). Alguns teóricos argumentam que essa postura foi mantida na lei por conta da extensão territorial do Brasil e da dificuldade em regiões distantes dos grandes centros em conseguir formar professores. A instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica ocorreu apenas com a publicação do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo decreto nº 8.752, de 2016, quando foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Contudo, foi com a publicação da Resolução CNE /CP 02/2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura - e para a formação continuada), que uma discussão mais ampla e envolvendo inúmeros atores e agentes sociais foi realizada no sentido de discutir as reais necessidades de formação dos educadores brasileiros.

Ancorados nas contribuições da Resolução CNE/CP 02/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foram aprovadas apenas em 2019, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A formação em nível superior para atuação na educação básica tornou-se o foco de preocupação das políticas de formação. Pesquisas divulgadas pelo Instituto Anísio Teixeira

sobre o Censo Escolar de 2019, atestam que 16,6%, em média dos docentes da educação infantil e ensino fundamental do Brasil não possuem formação superior, números que se agravam no caso do nordeste do país onde 27,1% em média, dos docentes da educação infantil e ensino fundamental não possuem formação em nível superior. Essa realidade pode ser interpretada como reflexo da pouca atratividade que as carreiras do magistério oferecem em relação às outras profissões, bem como a falta de estrutura e suporte para o trabalho.

Sabemos que a realidade brasileira evoluiu muito nos últimos anos e que mudanças na educação realizadas nos últimos anos têm refletido em mudanças no campo educacional, mas a uma velocidade muito aquém do necessário.

4.2 O sistema de ensino brasileiro: estrutura e organização do ensino

Atualmente a estrutura do ensino brasileiro está dividida em duas modalidades, ensino básico (composta pelo Ensino Fundamental ciclo I e II e Ensino Médio) e ensino superior, estabelecidas pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 – LDB. Na constituição estão contidos os princípios gerais da educação nacional e na LDB, sua forma de organização, responsabilidade de cada ente federado, e dos Conselhos Assessores.

Em nível organizacional da administração e da estrutura, a Constituição de 1988 estabelece como sistema de ensino as três instâncias dos entes federativos, a União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios. Estabelece também que cada ente federado deve gastar das receitas provenientes da arrecadação de impostos com a educação, sendo no mínimo 18% pela União e nunca menos que 25% pelos Municípios e Estados.

A União exerce função supletiva e redistributiva dos recursos arrecadados, bem como se responsabiliza pelas políticas públicas em educação que são aprovadas nas duas câmaras do congresso nacional, organiza o Plano Nacional de Educação, e coordena o Conselho Federal de Educação, as Câmaras de Educação Superior e Câmara de Educação Básica.

Já a LDB de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece a responsabilidade de cada ente federado sobre instâncias específicas da educação, sua organização, funcionamento, reconhecimento e avaliação. Existe no sistema público brasileiro a possibilidade de algumas organizações de escolas e instituições educativas. A educação

básica, pública, gratuita e obrigatória a todos os cidadãos entre 4 e 17 anos de idade está dividida entre pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Quadro 3 – Estrutura do Ensino Brasileiro

	Modalidade de Ensino	Ente Federado	União	Estados	Municípios
Educação Básica – 4 a 17 anos	Pré-escola / 1-3 anos				X
	Ensino Fundamental Ciclo I / 6-10 anos				X
	Ensino Fundamental Ciclo II / 11-14 anos			X	X
	Ensino Médio/ 15-17 anos			X	X
Educação Superior	Ensino Superior		X		

Fonte: autoria própria

A nível básico o ensino é ofertado para a pré-escola em creches e instituições semelhantes até os 3 anos de idade e de 4 a 5 anos em pré-escolas. O ensino fundamental, ciclos I e II, ofertado a partir dos 6 anos de idade até os 14 anos. O ensino médio entre 15 e 17 anos, em média. É garantido por lei um mínimo de 200 dias letivos e uma carga horária anual de 800 horas para a educação básica (infantil, fundamental e médio).

Abaixo apresentamos um quadro com as modalidades de ensino e as possibilidades de formação.

Quadro 4 - Responsabilidade dos Entes Federativos

	Sistema de Ensino	Responsabilidade Administrativa	Avaliação	Modalidade
Educação Infantil	Creches pré-escolas	Municipal	Estadual	integral

Fundamental Ciclo I	Escola Municipais Escolas Estadual	Municipal Estadual	Estadual	parcial, com progressiva inserção em tempo integral
Fundamental Ciclo II	Escola Municipais Escolas Estaduais	Estadual Municipal	Estadual	parcial, com progressiva inserção em tempo integral
Ensino Médio	Escolas Estaduais	Estadual	Federal	parcial e integral
Ensino Técnico Concomitante	Escola Municipais Escolas Estaduais Institutos Federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	parcial
Ensino Técnico Subsequente	Escolas Municipais Escolas Estaduais / Institutos Federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	parcial
Ensino Técnico Integrado	Escola Municipais Escolas Estaduais Institutos Federais	Municipal Estadual Federal	Estadual Federal	integral
Educação de Jovens e Adultos	Escolas Municipais	Municipal	Estadual	Parcial

Fonte: autoria própria

É dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças e jovens em idade apropriada e obrigação do Estado fiscalizar a matrícula e a presença dos alunos. O município se encarrega de gerir as escolas municipais, escolas de educação infantil, creches e entidades assistenciais municipais. Quando o município não possuir sistema de ensino próprio, ou seja, não possui um sistema de ensino municipal, passa automaticamente a pertencer ao sistema de ensino estadual. O ensino privado, nesse âmbito de abrangência, também está a cargo dos municípios, em seus respectivos níveis.

O sistema estadual de ensino compreende as escolas estaduais, escolas técnicas estaduais, escolas privadas de nível fundamental e médio. Já o sistema federal compreende o Colégio Pedro II, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as escolas técnicas federais, as universidades públicas e privadas, as faculdades e institutos de tecnologia. A união atua também, a nível de ensino básico, em regiões mais remotas onde os entes federados não conseguem atender a demanda e formação.

O sistema superior de ensino está dividido em dois níveis: os cursos de graduação e os cursos de pós-graduação. Nas modalidades de graduação o Brasil possui três titulações possíveis para quem conclui um curso superior. As licenciaturas curtas (estrutura de transição do antigo sistema para o atual sistema, voltado à formação de professores para profissionais bacharéis e tecnólogos), segunda licenciatura, voltada a professores que já possuem formação pedagógica e especialização em uma área de conhecimento. Os cursos plenos, os cursos de tecnologia de nível superior (tecnólogo), ou licenciaturas plenas e os bacharelados.

Os cursos de pós-graduação estão divididos em dois tipos: a pós-graduação *lato sensu*, e a pós-graduação *stricto sensu*. Na modalidade *lato sensu*, regidos pela Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007, são ofertados os cursos de especialização e de aperfeiçoamento. Os cursos de aperfeiçoamento são ofertados a portadores de diploma de nível superior, que desejam se aprofundar em um dos aspectos de sua profissão, possuindo carga horária mínima de 180 horas. Não possuem um caráter de pesquisa, mas sim de formação técnica em uma área específica e não habilitam o portador a exercer funções do Ensino Superior. Os cursos de especialização possuem carga horária mínima de 360 horas e visam a formação de especialistas em uma área de atuação específica. Enquadram-se nessa modalidade os MBA (Master in Business Administration) e todas as especializações distribuídas nos mais variados campos do saber. Essa modalidade de formação habilita ao Ensino Superior, a depender da instituição, e do curso de formação.

A outra modalidade de formação a nível de pós-graduação são os cursos *stricto sensu*, os Mestrados Profissionais, Mestrados Acadêmicos e Doutorados. No Mestrado profissional o foco recai sobre a vinculação entre a teoria e a prática profissional. Os mestrados *stricto sensu*, profissionais e acadêmicos são realizados em média entre 18 e 24 meses e exigem no final a defesa de uma dissertação, atribuindo aos seus concluintes o título de Mestre. Os programas de doutorado acadêmico são realizados no Brasil em um prazo médio de 48 meses (4 anos), e exigem de seus concluintes a defesa de uma tese de doutorado. Salvo algumas exceções, são ofertados pelas Universidades, em sua maioria públicas. Essas exceções são marcadas pelas universidades confessionais, com destaque para as Pontifícias Universidades Católicas, com presença marcante no território brasileiro.

4.3 Formação de professores no Brasil, estrutura, princípios e desafios

Atualmente a formação de professores no Brasil é instituída pela Resolução CNE/CP nº 02 de 20 de dezembro de 2019, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa legislação estabelece algumas bases a serem observadas pelos cursos que formam professores e estabelece limites, carga horária, competências e responsabilização dos entes federados. Nos cursos de licenciatura, formação superior voltada à formação de professores, sendo obrigatória a integralização de 3200 horas de formação para a conclusão de um curso de formação de professores. Esta carga horária está dividida da seguinte maneira:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (MEC, 2019, p. 6).

Assim, a formação de professores no Brasil atualmente está dividida em três eixos específicos: os conteúdos e saberes ligados aos conhecimento pedagógicos, específicos das competências profissionais do professor; conteúdos e saberes específicos dos saberes científicos e tecnológicos da área específica de atuação; e os conteúdos e saberes ligados à articulação entre os saberes científicos pedagógicos e específicos de cada área articulados com a vivência da escola e atividades de cunho prático, fundamentais para inserir o futuro profissional no mundo do trabalho.

O currículo atual está embasado em um rol de competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação, com vistas a fornecer os mecanismos técnicos e científicos de construção de conhecimento e de favorecimento da aprendizagem. Esta Resolução disciplina e normatiza o funcionamento de todas as instituições de ensino superior do país, bem como estabelece parâmetros para a avaliação a ser realizada pelos entes federados e seus respectivos sistemas de ensino.

Esta Resolução está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece os conteúdos e competências a serem desenvolvidas na formação inicial de professores. Somando-se à BNC-Formação, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP Nº: 5/2005), documentos fundamentais para o estabelecimento dos princípios, valores, métodos e procedimentos a serem implementados para uma formação de qualidade e que atendam às reais necessidades de formação do professor da atualidade.

Em sua estrutura física, a formação de professores poderá ser realizada:

Quadro 5 - Áreas de Atuação e Formação

	Curso de Magistério (formação técnica profissionalizante)	Licenciatura curta – segunda licenciatura	Licenciatura curta - Formação pedagógica bacharéis e tecnólogos	Licenciatura Plena - especializações	Licenciatura Plena Pedagogia	Pós-graduação Latu Sensu 360 horas
Educação Infantil	X				X	
Ensino Fundamental Ciclo I	X				X	
Ensino fundamental Ciclo II		X	X	x	X	
Ensino Médio		X	X	x		
Ensino Técnico		X	X	x		
Educação de jovens e Adultos		X	X	x	X	
Gestão Escolar					X	x

Fonte: autoria própria

Existe de fato um descompasso entre as propostas de formação e a adequação dos sistemas de ensino às novas normativas de formação. Tais proposições são frutos de discussões e debates dos mais variados grupos que compõem a sociedade brasileira e que buscam para a educação nacional uma mudança nos padrões de qualidade, de oferta, de formação, quesitos indispensáveis à construção de uma Nação soberana. É fato que existem ainda lacunas a serem preenchidas, como a falta de qualificação em nível superior de todo o quadro do magistério

brasileiro, a baixa procura por carreiras ligadas ao ensino, que remuneram pouco em relação às outras carreiras, as dificuldades de articular os sistemas de ensino, de proporções continentais, e de financiamento da educação. O ensino público, antes da promulgação da constituição de 1988, era reservado a uma parcela privilegiada da população brasileira. Em 1970, segundo dados estatísticos do IBGE, apenas 9,3% das crianças de 4 a 6 anos eram atendidas nos sistemas regulares de ensino, percentual que subiu para 41,2% em 1991 e para 48,0% em 1994. Hoje, atende a quase totalidade das crianças do Brasil. Os desafios colocados no Plano Nacional de Educação, preveem a melhoria na qualidade do ensino, que passa inegavelmente pela qualificação e capacitação do corpo de profissionais. Os índices de matrícula e permanência tem melhorado nos últimos anos, contudo, são insuficientes para inserir o Brasil na posição que deveria ocupar por sua grandeza e história. O Brasil figura entre as dez maiores economias do mundo, mas sua Educação está muito longe de alcançar esse patamar. Por essa razão, nos voltamos ao entendimento do universo afetivo relacional, como ponte de construção de saberes para potencializar os processos de construção de conhecimento.

4.4 Bases legais da afetividade na formação de professores no Brasil: análise de documentos oficiais

A análise da legislação sobre formação de professores no Brasil foi realizada em dois momentos. Em um primeiro momento buscou-se averiguar os referenciais ligados à afetividade presentes nas leis federais que norteiam e estruturam os sistemas de ensino e as instituições escolares em uma visão macro das políticas de formação. Em um segundo momento nos voltamos à compreensão da realidade micro, buscando averiguar em cada instituição pesquisada quais princípios ligados ao campo afetivo estavam presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, bem como nos programas de ensino de cada Universidade, para, a partir desses indícios, entendermos como os docentes formadores trabalham as questões afetivas em seus cursos. Os descritores utilizados para analisar os projetos pedagógicos dos cursos e os planos de ensino, foram os mesmos utilizados no tratamento da legislação geral, descritos na parte de análise da legislação.

4.4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos

Foram analisados nessa etapa os projetos pedagógicos de três cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Para a análise em questão foram utilizados os descritores: Afetividade, Afetividades, Afeto, Afetos, Afetar, Afetação, Afetações, Afetivo, Afetivos, Afetiva, Afetivas, Emoção, Emoções, Emocional, Emocionais, Emotivo(s), Emotiva(s), Sentimento, Sentimentos, Sentimental, Sentimentais, Socioemocional, Socioemocionais, Passionante.

Utilizamos como ferramenta de suporte de construção de dados o programa SPAD versão 9.2. Para realizarmos os tratamentos necessários, selecionamos os três projetos pedagógicos que iriam compor a base de dados. Em seguida, realizamos o seguinte procedimento: Pasta importar, importação de arquivo para text mining – pasta data management, pasta linhas variáveis, empilhamento multi-tables – pasta text mining, construção do vocabulário, edição de contexto de palavras, executar cada tratamento em sequência.

Com isso obtemos o seguinte resultado, destacado no quadro “Contexto de palavras”:

Quadro 6 - Contexto de Palavras

Antes	Palavra	Depois
reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas,	emocionais,	afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais	Afetivas	dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
da literatura e das artes pertinência e relevância social, ética e sensibilidade.	Afetiva	e estética
A arte permite a reelaboração criativa da realidade, permite o desfrutar, o fruir, o	emocionar-se	
excluir da educação atitudes como valorização dos	sentimentos,	sensibilidade, emoção e os sentidos de pertencimento vinculados às culturas regionais
A arte, então, não se reduz a comunicar	sentimentos,	sendo um instrumento mais forte na luta pela existência
como uma técnica social do	sentimento,	um instrumento da sociedade através do qual incorpora a
entende que os efeitos da experiência estética proporcionam transformações em valores,	sentimentos,	gostos, juízos; são modalidades das nossas experiências que
democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade relações individuais e coletivas; que os efeitos da experiência estética proporcionam transformações em valores,	Afetiva	e estética. educandos nas suas histórias, pois esta é capaz de construir, de produzir sentidos através

Fonte: autoria própria

Foram encontradas 9 palavras que remetem ao campo afetivo nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das quatro unidades, presentes em dois contextos diferentes. Um primeiro contexto de palavras ligadas aos conceitos relacionados à ideia de competências e formação, presentes nas duas primeiras linhas do quadro 6 acima, contudo, eram excertos presentes na legislação federal (Diretrizes Curriculares Nacionais), e transcritos nos projetos pedagógicos dos Cursos, não constituindo proposta autêntica de abordagem sobre os quesitos afetivos, que poderiam considerar as realidades locais e regionais de cada campus da UNESP. No segundo contexto, as palavras presentes estão relacionadas aos conteúdos das Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais, ligados às artes e cultura geral, atividades complementares realizadas segundo a escolha de cada estudante, não apresentando dessa forma, necessariamente a ideia de competência ou de formação. De modo geral, não foi possível perceber a presença e importância de palavras ligadas ao campo afetivo nos projetos pedagógicos analisados, seja pela baixa frequência encontrada (apenas 9 palavras) ou também por estarem, na maioria das vezes que aparecem, ligadas ao desenvolvimento de competências profissionais.

4.4.2 Análise dos Planos de Ensino dos Cursos de Pedagogia

Os Planos de Ensino analisados correspondem aos planos de 2021, momento de realização da coleta das informações no Brasil. Foram analisados os planos das disciplinas ligadas à Psicologia da Educação, da Aprendizagem e do Desenvolvimento. A construção dos dados referentes aos planos de ensino foi realizada em dois momentos. Uma primeira análise para verificar se os descritores ligados ao campo afetivo estavam presentes nos planos de ensino das disciplinas de interesse. Em um segundo momento utilizamos o Logiciel SPAD 9.2 para realizarmos o agrupamento e tratamento das informações. Após aplicarmos a análise do programa, uma leitura minuciosa dos programas se fez necessária para verificar em quais partes os descritores estavam presentes e se a manifestação poderia indicar alguma relação com a construção de competências afetivas.

Quadro 7 – Contexto das Palavras do Campo Afetivo

Antes	Palavra	Depois
-------	---------	--------

Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão	Afetiva	na atividade pedagógica
O desenvolvimento cognitivo,	Afetivo	e moral e sua relação com a aprendizagem e o processo pedagógico
O desenvolvimento social e	Afetivo	de crianças e adolescentes
	Afetos, emoções	atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar
Compreender a importância dos	Afetos	na relação pedagógica
Estudos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana e suas relações com a Educação, com foco na infância, adolescência e idade adulta (ciclo vital), buscando a compreensão dos processos	Afetivos	envolvidos na relação professor-aluno e ensino e aprendizagem
Compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem humana, em seus aspectos físicos, cognitivos,	Afetivos	e morais, com foco na criança de até 06 anos de idade
Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e	Afetividade	na educação.
	Afetividade:	as marcas do professor inesquecível

Fonte: autoria própria

Tratando-se dos planos de ensino de duas das três unidades analisadas, os descritivos relativos ao campo afetivo foram encontrados nas disciplinas pesquisadas, com ênfase para o desenvolvimento de competências, em disciplinas ligadas à Psicanálise e Psicologia da Educação. Em um dos programas analisados, os descritores estavam presentes em variadas partes do plano de ensino, na ementa, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia. Os demais planos de ensino focaram aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento e da aprendizagem. Com exceção de um dos programas analisados, os demais apresentaram uma presença modesta de palavras que remetem ao campo afetivo, o que demonstra que de maneira global, a afetividade ainda não ocupa papel de destaque no currículo local da Universidade.

4.5 A história do ensino na França

A história do ensino na França, ou melhor, da região que viria a se tornar a França moderna, data do século VIII d.C., com a necessidade do então imperador Carlos Magno treinar os futuros gestores de seu império. Anteriormente a esse período, no final do então Império Romano, as práticas educacionais ocorriam no interior da igreja, em escolas ligadas às catedrais, chamadas também de episcopais, nas escolas dos mosteiros e nas escolas presbiterais, chamadas também de paroquiais. (Léon; Roche, 2020). O ensino era voltado ao atendimento de divulgação do cristianismo e de qualificação dos quadros da igreja.

No Império Carolíngio buscou-se qualificar o corpo técnico que iria atuar na administração do império, fomentando a recriação e estruturação das escolas administradas pelos abades, as escolas monásticas. O imperador, por mais de quarenta anos, encorajou a criação de tais escolas com o intuito de ensinar as pessoas a lerem, escrever, contar e também os fundamentos do cristianismo. Em um fenômeno pouco usual em seu tempo, e poderíamos até dizer, de faíscas de um certo princípio de igualdade prezado pela república francesa, fundou em seu palácio a escola palaciana de Aix-la-Chapelle, que admitia, além da nobreza, crianças das classes menos abastadas. É a primeira escola não religiosa de que se tem notícias no medievo, servindo de modelo para diversas outras que foram criadas ao longo do império. Em 789 assinou o *Admonitio generalis*, édito que obrigou os bispos a organizarem escolas gerais para atender também às crianças, mesmo as que não seriam encaminhadas ao sacerdócio. É um dos poucos relatos de ensino gratuito que se estendeu nas cidades e campos e recebia o apoio de um imperador.

Até o século XI, as abadias concentravam a posição de instituições de formação. A abadia de Cluny era reputada entre seus vizinhos, chegando a receber alunos de outras regiões devido a sua fama. No século XII as abadias perderam gradativamente o posto de principais instituições formadoras para as escolas episcopais das catedrais.

Em Paris, uma dessas corporações de aprendizes e professores (*Universitas Magistrorum e Scholarium Parisiensis*) se destacou pelo saber notório, atraindo estudantes de toda a Europa. A escola ligada à catedral de Notre Dame (1145), que posteriormente se tornaria a Universidade de Paris, com as cartas do rei Felipe II, em 1200, e do Papa Inocêncio III (Lotário dei Conti di Segni), em 1215, gozava de grande prestígio na Europa medieval. Colégios foram construídos para abrigar o grande número de estudantes que vinham de diversas partes da Europa. Um desses colégios, fundado em 1253 pelo mestre e teólogo Robert Sorbon, à margem esquerda do Sena (quartirão latino), nas encostas da montanha Sainte-Geneviève, recebeu a carta de concessão de funcionamento em 1257, colégio que se tornou o futuro Colégio de Teologia, a Faculdade da Sorbonne. Nos séculos XI e XII surgiram as primeiras universidades

europeias, com a de Bolonha, criada em 1088, a de Oxford, criada em 1167, e a de Paris, criada em 1215²², e o Colégio Sorbonne, em 1257. Posteriormente, pela amplitude e reconhecimento mundial, a Universidade de Paris ficou reconhecida pelo nome de sua Faculdade de Teologia, a Universidade de Sorbonne.

Durante o Renascimento o ensino continuou a ser ofertado pela igreja, surgindo algumas inovações, como as primeiras tentativas de ensino em língua vernácula. Com a fundação da Academia Francesa de Letras, em 1635, sob o comando do Cardeal Richelieu, a França já caminhava para a estruturação de uma língua nacional, a língua do rei.

A estrutura de ensino baseava-se no *Quadrivium* e no *Trivium*, de caráter propedêutico, normalmente oferecido nas Faculdades ou Escolas de Artes. E a formação específica dividida entre as Faculdades de Teologia, Medicina e Direito, a depender do ramo futuro de atuação do estudante. Nesse período, o francês começa a ganhar espaço como língua nacional, passando a fazer parte da administração pública.

Surgiram, na modernidade, algumas inovações com a publicação da portaria editada pelo rei Luís XIV, em 13 de dezembro de 1698, que obrigou os pais a enviarem seus filhos às *petites écoles*. Essa iniciativa não surtiu grandes efeitos, pois destinava-se ao atendimento apenas dos meninos e não dispunha de financiamento público. Ensinava-se a ler, escrever e contar, sendo o latim a língua usual. Algumas instituições como a *Frères des écoles chrétiennes*, criada por La Salle, ministravam parte das lições em francês, mas o domínio da Igreja sobre a educação era ainda majoritário.

Como reflexo das consequências da Reforma Protestante, a bíblia começou a ser traduzida para as línguas vernáculas, e a educação estruturou-se como veículo de conquista e expansão da fé protestante, de um lado, e de um movimento de contrarreforma, catequismo, por outro lado.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII, foram fundados pelos jesuítas variados estabelecimentos de prestígio, como o Lycée Louis-le-Grand, em Paris. O francês ganha espaço no século XVIII em algumas Universidades no ensino da matemática, filosofia e ciências. Contudo, a escola apenas se materializaria como instituição de fundamento dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade com a revolução de 1789. Jean-Baptiste de La Salle inovou ao publicar em 1698 o *Syllabaire* francês com o intuito de ensinar a língua prática aos filhos de

²² Histoire de la Sorbonne - Chancellerie Universités Paris - Existe na fundação da primeira Universidade na França algumas incertezas. As corporações de mestres e estudantes já existia desde 1145 em Paris muito antes da fundação Oficial da Universidade que se deu em 1200 com uma outorga real e, em 1215 com o aval papal. (Pierre Riché (1999). *Ecoles et enseignement dans le haut moyen age*. Edições Picard. pág. 176.).

lojistas e artesãos locais. Preocupou-se em desenvolver uma educação popular, com o objetivo de permitir que as crianças conseguissem ler e entender intimações, contratos, arrendamentos etc. Até a revolução francesa, a estrutura da escola ocupava um papel ainda em estruturação.

Com a queda do Antigo Regime, os revolucionários criaram na assembleia a comissão da instrução pública, que realizou diversas mudanças na legislação sobre educação. Entre as mais notórias destaca-se o ensino obrigatório, público e gratuito para todos, a separação entre Estado e Igreja, e a organização inicial do sistema de ensino francês. A educação ganha alvo como instrumento de democratização, com a criação do Ministério da Instrução Pública, em 1824, renomeado em 1932 de Ministério da Educação Nacional. As leis Guizot, 1833, lei Falloux, 1850, leis Jules Ferry, 1879-1883, são exemplos da materialização de políticas públicas em educação que permitiram a estruturação do moderno sistema de ensino francês, hoje Ministério da Educação Nacional e da Juventude.

A França é mundialmente reconhecida por ter produzido intelectuais notórios no campo das ciências, das artes, das letras, exercendo sua influência científica sobre a humanidade. Suas Universidades vigoram entre as melhores e mais antigas do mundo, atraindo, na atualidade, centenas de milhares de estudantes, dos mais variados graus de ensino.

4.5.1 Formação de professores na França: marcos históricos

A formação de professores na França não possui uma data específica, pois a função do ensino reservava-se majoritariamente às universidades. Contudo, é atribuído a Jean-Baptiste de La Salle o mérito pela criação das primeiras organizações voltadas à educação dos mestres. Dentro da recém-inaugurada *Congrégation des Frères des Écoles Chrétiennes* (Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs), em 1680, existente ainda na atualidade, La Salle realizava seu trabalho de formação dos instrutores (professores primários da época), fundando em 1684 seu seminário de Mestres para o Campo, em Reims, nordeste francês, onde foram ofertados os cursos da Escola Normal, voltada para a formação dos professores da educação inicial. Depois de Reims, foram abertas também em Paris e em outras localidades, em 1699, conferindo a Jean-Baptiste de La Salle o reconhecimento de *professor dos professores*. Além da formação para professores, La Salle também se preocupou com o ensino primário, cursos para adultos e formação profissional. Criou ainda um sistema de internato para jovens delinquentes e crianças de personalidade difícil. Por sua preocupação com a educação popular, La Salle é reconhecido

como o fundador da educação popular. Na história francesa, Jean-Baptiste de La Salle figura como o primeiro a se preocupar em formar os professores, valorizando a língua local em oposição ao latim, língua oficial da Igreja e das universidades. Contudo, poucas mudanças significativas foram percebidas no processo de formação de professores até o momento revolucionário. Na época napoleônica, o modelo de Paris foi estendido a outras partes do império, como a escola Normal de Pisa, fundada em 1802 por Napoleão.

A história da formação de professores do ensino básico na França ganha seus primeiros alicerces com a criação dos diplomas necessários ao exercício da profissão docente. Podemos entender os diplomas fornecidos pelo Estado como a materialização institucional das políticas públicas. Tornou-se um marco para a profissão docente a exigência, por parte dos instrutores primários, de pelo menos um dos três diplomas emitidos pelos reitores ligados aos centros de excelência. As Escolas Normais eram o centro de formação desses professores (*instituteurs*) formados para trabalhar no ensino primário. Nesse período o recrutamento por concurso foi instituído por Guizot, nas leis publicadas em junho 1833, exigindo dos candidatos ao cargo de docência, além de uma permissão (*Brevet*) emitida por um Reitor, ascender ao concurso público. Desde esse período, segundo Luc, Condette e Verneuil (2020, p. 41), os professores encontravam problemas com os baixos salários ofertados, o que dificultava o atendimento de todos os cidadãos. Muitos eram obrigados a exercer profissões paralelas para sobreviver.

Na Terceira República (1870-1940) havia no sistema público elementar francês 156.000 professores de escolas elementares. Esse número caiu para 120.000 nos anos 1920, em razão das perdas provocadas pela guerra e redução do número de crianças na escola. (Luc; Condette; Verneuil, 2020)

As escolas normais foram transformadas em ENS, Escolas Normais Superiores, e foram criadas em Fontenay-aux-Roses, em 1880, em Sèvres, 1881, e Saint-Cloud, em 1882. Em 1912 a Escola Normal Técnica, que se tornaria ENSET, em 1932. Em 1932 uma mudança importante também foi implementada: a necessidade de diploma de nível superior para se candidatar às funções de ensino.

Em 1940 as escolas normais foram suprimidas e substituídas em 1941 pelo Instituto de Formação de Profissional, porém restabelecidas em 1944, durante o governo provisório. Em 1945 foram criadas as Escolas Normais Nacionais de Aprendizagem (ENNA). Em 1947 foi criado o certificado de estudos do primeiro ciclo (*Brevet d'études du premier cycle*) (BEPC), e em 1950 o Certificado de Aptidão para a Docência do Ensino Secundário. (*Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré*) (CAPES), emitido aos candidatos admitidos em concurso público de recrutamento, condição para ingressar na carreira de Estado.

Este instrumento vigora no sistema francês ainda hoje, sendo necessário também, a partir de 2010, um diploma de mestrado para serem admitidos como professores do Estado.

Em 1957, por meio do decreto 57-236, foram criados os Institutos de Preparação para o Ensino Secundário (IPES), a serem inseridos dentro das já existentes Faculdade de Letras ou de Ciências, iriam reunir por um período de três anos os professores estagiários remunerados (élèves-professeurs rémunérés). Este percurso formativo tornou-se quesito necessário para ensinar em liceus, colégios modernos e clássicos, colégios técnicos, escolas normais primárias, escolas nacionais profissionais. Em 1972, os institutos foram abolidos diante do excesso de candidatos e falta de postos de trabalho, bem como pela crescente taxa de insucesso no CAPES.

Sob o governo do presidente Mitterrand, foi criado em 10 de julho de 1989, por meio da lei nº 89-486, o Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), ano de mudanças profundas no sistema educacional. Os institutos possuíam uma dupla função, sendo a preparação para os concursos de admissão nas carreiras do Estado e a formação dos professores estagiários. Progressivamente, o IUFM substituiu, em 1991, as Escolas Normais, voltadas à formação dos professores primários (instituteurs), existentes desde 1872, os Centros Pedagógicos Regionais, que se ocupavam de formar os professores dos colégios e liceus, e as Escolas Normais de Aprendizagem – ENNA, voltadas à formação dos professores dos Liceus profissionais.

As transformações verificadas no IUFM, com o reagrupamento de todos os centros de formação de professores do nível básico, fizeram parte das mudanças ocorridas iniciadas pelo ministro da educação francesa, Jean-Pierre Chèvenement, que em 1985 anunciara uma série de mudanças na estrutura de formação e nos diplomas a serem oferecidos pelo Estado. Materializou-se uma forte política de formação técnica para a maioria da população. O objetivo era permitir que 80% da juventude alcançasse o nível do baccalauréat (Exame de conclusão do Ensino Médio Francês, que dá acesso ao sistema de Ensino Superior). Em 1987 foi criado o Exame do Ensino Médio Profissional (baccalauréat professionnel), permitindo que os portadores de uma licença de estudos profissionais - BEP (Brevet d'études professionnelles) ou de um Certificado de competências profissionais - CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) pudessem realizar o exame, podendo, após aprovação, ingressar no ensino superior. Até 1994 existiam diversas linhas de formação de nível médio, que foram reagrupadas em três linhas: geral, tecnológica e profissional.

No ano de 1999 foi firmada a declaração de Bolonha sobre o espaço europeu de ensino superior e da pesquisa, e em 2002, a implantação do sistema europeu em três níveis, Licença, Mestrado e Doutorado. A lei nº 2005-380 de 23 abril de 2005, trouxe para a formação docente

uma série de alterações para o cumprimento da agenda europeia de integração e o estabelecimento da integração entre as Universidades e os IUFM. Em seu artigo 45 estabeleceu a integração entre o IUFM e a Universidade. O artigo 85 estabeleceu o prazo para a integração. “Em um prazo máximo de três anos, a contar da publicação da presente lei, os institutos universitários de formação de professores são integrados numa das universidades a que estejam vinculados por decreto emitido após consulta ao Conselho Nacional do Ensino Superior e da Pesquisa” (LOI 2005-380, p. 50, trad. nossa). Vimos que, com a publicação dessa lei, o IUFM perde sua autonomia quando se junta à Universidade, tendo seus “direitos e obrigações” transferidos à Universidade de vinculação.

No ano de 2009, com o intuito de melhorar o programa de formação de professores, o presidente Nicolas Sarkozy publica os decretos nº 2009-913 a 2009-918, de 28 de julho de 2009²³. Nesses decretos foram alterados os textos das leis que elevaram a formação mínima para o exercício das funções docentes do ensino básico, alterando a exigência mínima da Licença Bac+3, para o nível de mestrado, Bac+5. Seguiu-se o processo de adequação ao sistema comum europeu de educação superior, iniciado no de 2010, iniciar os futuros professores no percurso da pesquisa.

Nessa nova estrutura os estudantes deveriam ser preparados para um concurso no final do 1º ano de Mestrado, onde seriam admitidos como funcionários estagiários. No final do segundo ano passariam por uma avaliação oral e defesa da dissertação para validar o concurso e se tornarem professores do Estado. Nessa estrutura os estudantes das escolas ficaram a cargo do IUFM e os estudantes do segundo grau a cargo da Universidade. Nesse período, cursar o IUFM não era mais requisito indispensável para se tornar professor, bastando possuir um mestrado e conseguir passar no concurso.

Com a lei nº 2013-595 de 8 de julho de 2013, os Institutos Universitários de Formação de Mestres foram substituídos pelas Escolas Superiores do Professorado e da Educação- ESPÉ. Com esta reforma de 2013, o sistema misto de formação de primeiro ano de um mestrado, seguido de um concurso de admissão, e um segundo ano de mestrado, é retomado. O professor

²³ Décret n° 2009-913 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation ; Décret n° 2009-914 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ; Décret n° 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés ; Décret n° 2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles ; Décret n° 2009-916 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive ; Décret n° 2009-918 du 28 juillet 2009 portant modification du décret n° 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel

em formação goza do status de estudante e de funcionário-estagiário, exercendo suas atividades também em classe. Por esta mesma lei foi instituído o Mestrado em Ensino, Educação e Formação (MEEF).

Seguindo os princípios de refundação da escola da República e, por indicação do Conselho Nacional de Ensino Superior e da Pesquisa (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), o ESPÉ, por meio da lei nº 2019-791 de 26 julho de 2019, em seus artigos 44, 45 e 46 foi rebatizado de INSPÉ, Instituto Nacional Superior do Magistério e da Educação (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), com algumas mudanças importantes para o processo de formação. O concurso de admissão, a partir de 2022, passa a ocorrer apenas no segundo ano do master MEEF, ou com um mestrado já concluído. O estágio passa a ser realizado em 18 semanas divididas ao longo dos dois anos de curso, compreendendo 6 semanas de estágio de observação. Existe a possibilidade de estágio remunerado, na modalidade de um programa de trabalho-estudo, a partir do segundo semestre, por um período de um ano, cumprindo o equivalente a um terço da carga horária anual de um professor titular.

4.6 O sistema de ensino francês: estrutura e organização do ensino

A tentativa de buscar compreender como está organizado o sistema de ensino francês possibilitou-nos uma maior amplitude contextual e de compreensão das políticas públicas para a formação de professores. Apresentaremos a seguir a organização do sistema de ensino, com o objetivo de melhor entendimento do contexto macro que exerce influências sobre a articulação da formação docente com as competências a serem desenvolvidas.

Em 1828 foi fundado o Ministério da Instrução Pública, sendo renomeado em 1932 como Ministério da Educação Nacional. Na atualidade, diversas mudanças vêm sendo implementadas nas políticas públicas em educação na França. Sua administração é organizada dentro de dois órgãos superiores: o Ministério da Educação Nacional e da Juventude (MENJ)²⁴ e o Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa (MESP)²⁵. Esses ministérios são responsáveis por 18 regiões acadêmicas e 30 academias, incluindo as academias das unidades administrativas

²⁴ Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ).

²⁵ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESP)

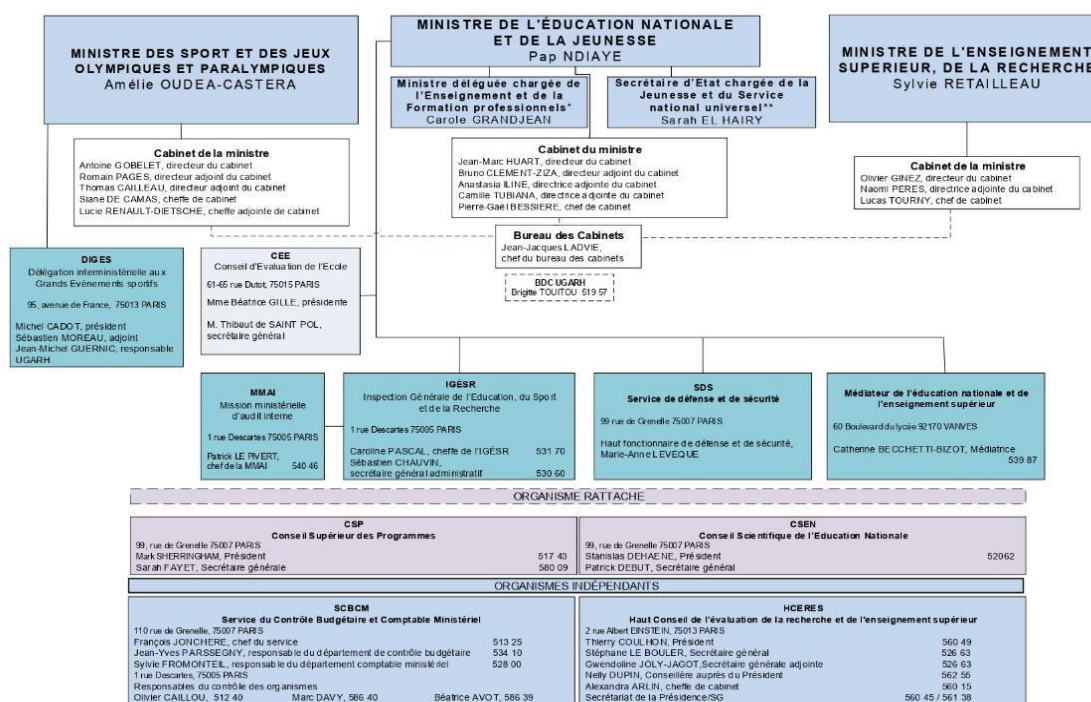
Essas nomenclaturas sofreram alterações no decorrer da escrita desse texto e precisaram ser atualizadas

do além-mar (Guadeloupe, Guyane, Martinique, Mayotte, Réunion). Essas academias, com seus reitores, gestores responsáveis, são responsáveis pelo Ensino Básico e Superior.

Estavam em exercício no ano de 2021, 1.201.500 pessoas, das quais 869.300 eram docentes no ensino básico, 320.800 pessoais do apoio, administração e inspeção, perfazendo um total de 48.950 escolas elementares e primárias (écoles), 6.950 colégios (collèges) e 3,750 Liceus (Lycées) e EREAA²⁶. Somando-se os alunos do ensino público e do privado sobre contrato, o sistema possuía 6.565.850, alunos do primeiro grau (écoliers), 3.414.350 alunos no colégio e SEGPA²⁷, e 2.242.700 nos liceus, além de 280.000 alunos em colégios sem contrato, do ministério da agricultura ou da saúde. Gastam em média 7.000 euros anuais com um aluno do primeiro grau e 9.950 com um aluno do segundo grau, em uma média de 8.400 euros por aluno do ensino básico. A França gastou em 2021, 6,6% de seu PIB em educação.

Trabalham hoje na educação da França

Figura 5 - Organograma da Estrutura Administrativa do Ensino Francês



Fonte: Organograma da Administração Central - Fonte: (MENJ)²⁸

²⁶ Estabelecimento regional de ensino adaptado

²⁷ Sections d'enseignement général et professionnel adapté « SEGPA

²⁸ MENJ - Organigramme de l'administration centrale | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

A instrução no sistema francês é obrigatória dos 3 aos 18 anos de idade²⁹, sendo dos 03 aos 06 a instrução obrigatória e dos 16 aos 18 a formação obrigatória. O sistema de educação básica está organizado em uma rede de estabelecimentos públicos e privados de ensino, sendo possível a instrução pelos tutores legais, sob certas condições estabelecidas em lei³⁰. Existem estabelecimentos privados que operam sob contrato, firmando com o Estado o compromisso de se adequar às exigências legais de formação do ensino público. Esta tornou-se uma maneira de atendimento em locais mais distantes dos grandes centros ou para equilibrar a oferta do ensino, obrigatório por lei. A escolarização básica na França está organizada em ciclos de estudos, assim como no Brasil, compreendendo 4 ciclos de escolarização.

No que se refere aos níveis de ensino, o sistema francês está dividido em três níveis: O ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior. O ensino primário é composto pela **escola maternal** e **escola elementar**. A escola maternal compreende o primeiro período de escolarização com início aos três anos de idade e duração de três anos. É dividida entre a pequena seção, média seção e grande seção. Corresponde ao primeiro ciclo de escolarização, para as crianças de 3 a 5 anos de idade em média (admite-se ingresso com 3 anos incompletos). Dos 6 aos 10 anos, as crianças cursam a frequentam a escola elementar, realizando o curso preparatório – CP, o curso elementar primário - CE1, o curso elementar secundário – CE2, curso médio primeiro ano – CM1, e curso médio segundo ano – CM2. O CP, o CM1 e o CM2, correspondem ao segundo ciclo de estudos. Já o CM1 e o CM2 correspondem ao final da escola primária.

O ensino secundário é composto pelo Colégio e pelo Liceu, dos 11 aos 17 anos, em média. O colégio compreende o período de escolarização inicial da escola secundária, sendo composto pelo sexto, quinto, quarto e terceiro ano. Os dois últimos anos da escola elementar e o primeiro do colégio correspondem ao 3 ciclo de estudos. Os 5, 4 e 3 anos, correspondem ao 4 ciclo de estudos.

O Liceu francês visa preparar os alunos para o exame final do ensino básico francês, chamado *baccalauréat*. Quando o aluno escolhe um Liceu para estudar, ele já se direciona para uma área de formação, se escolher um Liceu técnico ou para prosseguir estudos em nível superior se optar por um Liceu geral. O Ensino Médio francês é dividido em três anos,

²⁹ LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 15

³⁰ Code de l'éducation : articles R131-12 à R131-16-4

permitindo aos seus concluintes realizarem um dos três testes finais de conclusão de Ensino Médio, o *baccalauréat* tecnológico, profissional ou geral.

Uma das peculiaridades do sistema francês é a possibilidade de cursar os dois últimos anos no ensino médio direcionado para uma área técnica específica e, caso obtenha sucesso no *baccalauréat*, cursar mais um ano em um instituto de formação superior e obter um BTS (brevet de technicien supérieur). É um tipo de formação considerada Bac+1 (*baccalauréat* um ano de formação superior).

4.6.1 O ensino superior francês: estruturas e peculiaridades

A educação superior na França, bem como em toda a Europa, foi unificada para atender os acordos de cooperação da comunidade europeia (acordo de Bolonha). O ensino superior é ofertado no nível tecnológico, certificado de Técnico Superior, (BTS), Classes Preparatórias às Grandes Escolas (CPGE)³¹, licenciatura (3 anos), mestrado (2 anos) e doutorado (3 anos). Os cursos tecnológicos superiores seguem uma vocação profissional já iniciada no liceu e concluída em institutos e universidades específicas em dois anos. As licenciaturas na França são obtidas, salvo algumas exceções, em três anos de estudos. Muitas carreiras, principalmente as das grandes escolas, apresentam a possibilidade de continuação e especialização ao final de cinco anos, mas já com a titulação equivalente ao mestrado (Bac+5).

Quadro 8 - Formação e Competências do Ensino Superior Francês

Diploma ou certificação	Anos em relação ao Bac (Baccalauréat)	Competências
BTS³², CPGE₃₃	Bac + 2	5 RNCP O quinto nível certifica a capacidade de dominar habilidades em um campo de atividade, de desenvolver soluções para novos problemas, de analisar e interpretar as informações, mobilizando conceitos, para transmitir conhecimentos e métodos. Os graduados do BTS ou equivalente são treinados para empregos como trabalhadores qualificados ou técnicos.
Diploma Nacional de Licence,	Bac + 3	6 RNCP O sexto nível certifica a capacidade de analisar e resolver problemas complexos imprevistos em um campo específico, de formalizar know-how e métodos e de

³¹ Classes preparatórias às Grandes Escolas (classes préparatoires aux grandes écoles- CPGE)

³² Certificado de Técnico Superior (Brevet de technicien supérieur -BTS) -

³³ Classes preparatórias às Grandes Escolas (classes préparatoires aux grandes écoles- CPGE)

BUT³⁴		capitalizar sobre eles. Os graduados de bacharelado são treinados para empregos como técnicos qualificados.
Diploma Nacional de Mestrado	Bac + 5	7 RNCP O sétimo nível certifica a capacidade de desenvolver e implementar estratégias alternativas para o desenvolvimento do negócio em contextos complexos, bem como de avaliar os riscos e as consequências da própria atividade. Os graduados de um mestrado são treinados para cargos de gerência.
Diploma Nacional de Doutorado	Bac + 8	8 RNCP O oitavo nível atesta a capacidade de identificar e resolver problemas complexos e novos envolvendo uma pluralidade de campos, mobilizando os conhecimentos e know-how mais avançados, para projetar e gerenciar projetos e processos de pesquisa e inovação. Os graduados de um Diploma Nacional de Doutorado são treinados para cargos de gerência.

Fonte: autoria própria

Existem na França mais de 3.500 estabelecimentos de ensino superior público e privado. São divididos entre as universidades, as grandes escolas, as escolas especializadas, envolvendo todas as áreas do conhecimento humano. As Universidades francesas são reconhecidas pelo seu alto grau de inovação e formação, sendo destino de escolha de estudantes do mundo todo. Nas Universidades Públicas, os alunos pagam uma quantia anual, chamada de direito de inscrição, nos cursos superiores que variam em função do nível.

Uma das peculiaridades do sistema de ensino francês que convém mencionar é sua integração, sendo cada Liceu associado a uma Universidade com a qual mantém certa relação de formação continuada e de acompanhamento dos estagiários. O sistema de formação da França privilegia bastante a experiência profissional nos estágios. No ano escolar 2021-2022 foram inscritos 1.656.900 estudantes na França metropolitana e 1.713.000³⁵ estudantes em todo território francês, compreendendo estudantes de licença (graduação), mestrado e doutorado. Na licença 1.003.428, no mestrado 599.216, e no doutorado 54.270³⁶. De modo geral, para se candidatar a uma vaga basta obter sucesso no exame de *baccalauréat*. O currículo de formação, na maioria dos casos, abrange áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes, ao ingressarem no primeiro ano, sigam uma variedade de formações que são específicas de uma área de conhecimento e passem a escolher a especialização apenas no 3º ano do curso. Como exemplo, os estudantes que ingressam na formação da área da saúde podem seguir sua formação específica em Farmácia, Medicina, Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, escolha feita

³⁴ Bacharel Universitário de Tecnologia (Bachelor Universitaire de Technologie) é uma licença universitária (BUT)

³⁵ République française – DEEP. (2021). L'Éducation nationale en chiffres 2021. Disponível em : <L'éducation nationale en chiffres 2021 | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse > Acesso em : dez/2022.

³⁶Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2022). Les étudiants inscrits en universités en 2021-2022. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>

apenas no decorrer dos primeiros anos de curso de acordo com o rendimento escolar, visto que as áreas mais concorridas possuem quantidade de vagas limitadas.

Nos campos da pesquisa vinculados e subordinados ao Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa, existem centros de excelência em pesquisa que trabalham juntamente com o Conselho Nacional do Ensino Superior e da Pesquisa na promoção da excelência em inovação e desenvolvimento tecnológico. Dentre esses centros de pesquisa, podemos destacar o Centro de Pesquisa Científica, o Instituto Nacional de Saúde e da Pesquisa Médica, o Instituto Nacional da Pesquisa Agrônômica e o Centro Nacional de Estudos Espaciais.

A pesquisa está majoritariamente vinculada à Universidade, dentro de suas escolas doutorais e seus laboratórios de pesquisa. São mais de 270 escolas doutorais, às quais estão vinculados mais de 2.500 laboratórios de pesquisa. Cada pesquisador deve estar vinculado a um laboratório de pesquisa para poder exercer suas funções. As escolas doutorais organizam as normas da vida acadêmica, as formações complementares, participando também da criação de empresas e propriedade intelectual. Elas são o vínculo acadêmico entre o doutorando e a universidade. Os laboratórios de pesquisa ligados às escolas doutorais são compostos de pesquisadores de diversos campus, universidades e instituições de pesquisa, agregando áreas de pesquisa em consonância.

4.7 Formação de professores na França, estrutura, princípios e desafios

Na França, a partir de 2010, uma mudança considerável foi implementada para a carreira do professor. O nível de formação para exercer a docência passa de licença (Bac+3), para o mestrado (Bac+5), alterando também a forma de ingresso dos novos quadros do ensino público. (decretos nº 2009-913 a 2009-918, de 28 de julho de 2009). Em 2013, outra mudança veio a ocorrer, com a instituição do mestrado, profissões de ensino, da educação e da formação (MEEF)³⁷. O Master MEEF passou a ocupar o eixo articulador para a formação dos futuros professores das carreiras do Estado. (Lei nº 2013-595 de 8 de julho de 2013).

No ano de 2022 a estrutura foi novamente alterada, tendo como principal resultado a realização do concurso que ocorria entre a passagem do primeiro para o segundo ano do mestrado, agora apenas no final do segundo ano de mestrado.

³⁷ Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef)

O atual mestrado MEEF está organizado para preparar o estudante para a profissão docente, bem como prepará-lo para os concursos de ingresso nas carreiras docentes do Estado, e ainda, preparar os conselheiros principais de educação (são os profissionais que ocupam cargos de gestão e avaliação). Está organizado para propor uma formação universitária profissionalizante, vinculando teoria, prática profissional e pesquisa. Desde o início do curso o estudante está em contato com as instituições de ensino no intuito de realizar um percurso de formação reflexivo sobre a prática. Eles seguem um percurso de formação que compreende no mínimo 800 horas de formação de ensino e formações técnico-pedagógicas, excluindo-se os estágios. Além das aulas e formações em pesquisa recebidas nos INSPés, realizam um total de 18 semanas de estágio, sendo 6 semanas de observação e de prática acompanhada, e 12 semanas de estágio de regência ou de trabalho-estudo sob contrato (alternant). A carga horária exata de estágio não está estabelecida na legislação, mas sim inserida em semanas de estágio. Contudo, no artigo 14 e 15 do decreto de 27 de agosto de 2013, é estabelecido que um estudante em alternância estudo-trabalho deve cumprir um terço da carga horária de um professor efetivo. Os mestrandos que não realizarem um contrato de estágio-estudo (l'alternant) devem cumprir as mesmas 18 semanas de estágio. Tanto o estágio com contrato de trabalho, como o sem, são remunerados segundo a legislação em vigor, alterando apenas o valor a se receber, no caso do contrato-estágio.

Dentre os percursos formativos e concursos a serem realizados, o mestrado profissionalizante oferece formações específicas: MEEF, primeiro grau; MEEF, segundo grau; MEEF, supervisão educacional; e MEEF, práticas de engenharia de formação³⁸.

O tempo dedicado à pesquisa no 1º ano é de 10% da carga horária proposta e de 15% no segundo ano, demonstrando o caráter profissional dessa modalidade de formação de professores. Os currículos e percursos formativos permitem uma grande quantidade de ênfases de formação dentro de cada especialidade e que pode variar também segundo o INSPÉ ofertante. Isso ocorre na nova estrutura, devido a disponibilidade de 10% da carga horária a ser preenchida de acordo com o contexto próprio de inovação de cada INSPÉ.

Ao todo são 33 INSPÉ, sendo no mínimo um por academia, 143 locais de formação, 700 Percursos formativos, 61700 estudantes que se tornarão futuros professores ou comporão o quadro da educação básica francesa. Algo que chama a atenção pela variedade de

³⁸MEEF ”, premier degré ;

“ MEEF ”, second degré ;

“ MEEF ”, encadrement éducatif ;

“ MEEF ”, pratiques et ingénierie de la formation

possibilidades é o currículo descentralizado, que permite flexibilidade no percurso formativo, com diretrizes e competências definidas nacionalmente para cada concurso e profissão, sem engessamento da formação, permitindo um grau de especificidade na formação muito mais preciso. Os INSPÉs têm por objetivo formar o quadro do magistério básico francês, permitindo a uma parcela considerável dos concluintes anuais adentrarem por meio de concurso nas carreiras do Estado.

Quadro 9 - Percursos de formação e concursos

Tipo de Mestrado	Concurso	Local de trabalho	Percurso
MEEF, primeiro grau	CRPE	Escola Primária	<p>O curso preparatório para professores primários (PPPE) é complementado por um curso de habilitação geral. É oferecido em parte em uma escola secundária e em parte em uma universidade durante os três anos da <i>licence</i> (L1, L2 e L3). No início do ano letivo de 2022, serão oferecidos 48 cursos preparatórios para professores do primário³⁹, localizados em 29 academias e uma comunidade no território ultramarino (Polinésia Francesa), em 14 cursos de graduação.</p> <p>O curso preparatório para a profissão docente (PPPE) está ligado a um curso de graduação geral. É ensinado em parte em um liceu e em parte em uma universidade durante os três anos do curso (L1, L2 e L3).</p> <p>No início do ano acadêmico de 2022, 48 cursos preparatórios para a profissão docente, localizados em 29 academias e uma coletividade no exterior (Polinésia Francesa), serão oferecidos dentro de 14 cursos de graduação.</p>
MEEF, segundo grau	CAPES CAPET CAPEPS CAPLP l'agrégation	Colégio Liceu Geral, Tecnológico Profissional	<p>O professor/a de um Liceu agrícola ensina matérias gerais ou matérias vocacionais específicas para a educação agrícola. Projeta e implementa o ensino dentro dos cursos de treinamento do 9º ao último ano do ensino médio (certificado nacional do ensino fundamental (9ano), CAPA, bacharelado geral, tecnológico e profissional),</p>
MEEF, supervisão educacional	CPE – Conselheiro Principal de Educação	Collège Lycée	<p>A aquisição de competências multidisciplinares exigidas pela polivalência da profissão de conselheiro principal de educação</p>
MEEF, práticas de engenharia de formação	Engenheiro de projetos		<p>A secção de engenharia prática e formativa oferece 6 vias de ensino (abertas no início do ano letivo de 2022 sujeitas a acreditação ministerial).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação de formadores • A engenharia de abordagens digitais para a pedagogia • Engenharia de treinamento para públicos especializados <ul style="list-style-type: none"> • Promoção da saúde nas escolas • Gestão internacional de organizações escolares <ul style="list-style-type: none"> • Engenharia de projetos educacionais

Fonte: autoria própria

³⁹ Na França os professores “des écoles” equivalem aos professores da pré-escola e fundamental I do Brasil.

4.8 Bases legais da afetividade na formação de professores na França: análise de documentos oficiais

Com o objetivo de buscar compreendermos como a temática da afetividade foi materializada nas legislações e documentos norteadores das práticas pedagógicas, de construção do currículo, de norteamento de competências, atitudes e valores, que repercutem inevitavelmente sobre as práticas dos docentes formadores, os pivôs do processo de formação, buscamos na legislação oficial dos dois países, Brasil e França, subsídios que nos permitissem compreender como as políticas públicas, que refletem a preocupação do legislador em um projeto de nação, de valores éticos e morais, foram construídas no que tange à presença e papel da afetividade na formação de professores.

Para isso, após realizarmos um breve recuo histórico sobre o desenvolvimento da educação e da formação de professores nos dois países, nos ocupamos em delimitar a ocorrência e frequência de palavras chave que remetem ao campo afetivo, para, a partir daí, analisarmos seu contexto e tentar compreender qual importância o legislador deu a essa temática e posteriormente tentarmos confrontar essa normativa legal com as práticas observadas nas aulas, no conteúdo das entrevistas e nos questionários aplicados. Para cumprirmos essa proposta e realizarmos uma posterior análise mais acurada dessa realidade, aplicamos o software SPAD 9.2, em um tratamento de dados textuais. Os procedimentos detalhados desse trabalho já foram descritos no capítulo anterior.

Para a construção, tratamento e análise dos dados foram selecionadas as leis gerais dos dois países, Brasil e França, as Constituições das Repúblicas e as demais leis, códigos, decretos, que mencionaram os descritores “formação” e “professor”, bem como seus radicais, com vistas a uma identificação das diretrizes norteadoras que abordam as questões da afetividade. Ao nível institucional, pesquisamos também as maquetes de formações locais dos estabelecimentos pertencentes à amostragem utilizada, os componentes de ensino, referenciais, planos das aulas, projetos pedagógicos, o currículo ministrado e os referenciais para as competências de formação⁴⁰.

4.8.1 Análise das maquetes de formação e das unidades de ensino

⁴⁰ Para consulta as leis utilizadas, ver páginas 87, 88 e 89

A carga horária e tempo despendido na formação de professores reservada a sujeitos típicos de Psicologia é preocupante. Segundo Bara, Nurra e Gentaz (2022), em uma pesquisa realizada com 37 professores formadores em 22 institutos de formação na França, a carga horária dispensada à Psicologia, campo onde as questões afetivas poderiam ser debatidas e contextualizadas, é modesta. Não existe uma simetria entre os conteúdos trabalhados, ficando a cargo de cada INSPÉ selecionar os conteúdos de formação. Os dados da pesquisa apontaram que, tratando-se de conteúdos da psicologia, são dispensados em média 26 horas de formações para os professores das escolas (Ensino Primário e Fundamental I no Brasil), e 20 horas em média para os futuros professores do colégio-Liceu (Fundamental II e Ensino Médio no Brasil). Isso representa, segundo as autoras, entre 3% e 2% da carga horária total de formação. As autoras atestaram que não configurou objetivo de pesquisa interrogar sobre outros professores das ciências da educação que eventualmente ensinassem conteúdos da Psicologia em seus assuntos específicos. Contudo, a carga horária dispensada à formação nos deixa uma interrogação importante a ser feita para investigadores imbricados na melhoria da educação. Qual seria a carga horária suficiente e quais conteúdos seriam primordiais para a formação mínima de um professor no que tange aos conteúdos ligados à Psicologia, em especial à afetividade?

A legislação francesa, no que tange à formação de professores, está estruturada sobre um currículo de competências estabelecidas pelo decreto de primeiro de julho de 2013 nos referenciais de competências profissionais. Essas competências são divididas em dois grupos: o grupo das competências comuns a todos os professores, independente do grupo de trabalho, e as competências direcionadas para a formação específica que se alteram a depender da escolha das quatro carreiras possíveis. Dentro das competências comuns, a ser oferecida para a formação de todos os professores, independente da área de atuação, está a competência: “Conhecer os alunos e os processos de aprendizagem [...] Considerar as dimensões cognitiva, afetiva e relacional do ensino e da ação educativa”⁴¹. Essa competência geral para todos os futuros profissionais da educação, professores e gestores está posta em referenciais, contudo, não especifica como ou qual o direcionamento teórico, técnico ou procedimental pelas quais essas competências seriam desenvolvidas, ficando a cargo de cada instituição definir, segundo seu percurso de formação, como operacionalizar o desenvolvimento dessa competência.

⁴¹ Connaître les élèves et les processus d'apprentissage [...] Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

Em outra parte dos referenciais, voltada para a educação infantil (escola primária na França), a lei estabelece “Organizar e assegurar um modo de funcionamento do grupo favorecendo a aprendizagem e a socialização dos alunos [...]. Gerenciar o espaço para incentivar uma diversidade de experiências e aprendizados, com total segurança física e afetiva, especialmente para as crianças mais novas.”⁴² Observa-se que a definição de segurança afetiva não foi uma das preocupações do legislador. Contudo, podemos perceber que existe um indicativo que essa competência precisa ser observada pelos atores educacionais, com especial atenção àqueles que pretendem trabalhar com educação infantil.

Ao nos voltarmos às maquetes de formação, agora em nível local, pertencente a cada INSPÉ, encontramos as seguintes maquetes ligadas à Psicologia da Educação, que observamos para verificar se a prescrição legal, mesmo que subjetiva, se fez presente nas maquetes locais.

Na estrutura de formação de professores franceses os conteúdos típicos da psicologia estão distribuídos entre algumas das formações ofertadas, múltiplas unidades de ensino ligadas aos conteúdos técnico pedagógicos. Dentre as unidades de ensino existem os conteúdos obrigatórios a serem cursados por todos os alunos e uma carga horária livre dentro das competências a serem desenvolvidas.

Foram analisadas 6 unidades de ensino e maquetes dos INSPÉs, sendo encontradas as seguintes palavras: *émotions* (2), *affects* (1), *affectif* (3), *affectifs* (2), *affective* (1), *affectives* (3), *émotions* (3), *Émotionnelles* (6), *Sentiments* (1).

Cada INSPÉ possui sua liberdade de organização dos conteúdos observando as competências estabelecidas pelo decreto de 1 de julho de 2013. Encontramos um conteúdo que nos chamou a atenção: “Conhecer os alunos e os processos de aprendizagem”, ministrado no primeiro ano aos futuros professores e professoras do primeiro grau, professoras e professores das escolas que trabalham com os conteúdos ligados à afetividade. Duas subunidades de formação foram encontradas dentro da psicologia dos conteúdos de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento em um dos INSPÉs estudados. A primeira, “O desenvolvimento psicoafetivo e psico-cognitivo implicações pedagógicas”, e a segunda, “Conduta da classe gestão de conflitos e emoções”, são exemplos felizes e promissores de conteúdos voltados ao desenvolvimento socioafetivo e de competência sociorelacionais dos futuros docentes. A organização do currículo por competências e por unidades de formação teve por objetivo descaracterizar conteúdos estanques e sem correlação com as outras

⁴² Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves [...] Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

disciplinas ofertadas no curso. Essa forma de organização exige da equipe pedagógica um maior esforço na organização dos conteúdos e interdisciplinaridade que a formação exige. Apesar de possuírem na estrutura atual formações que valorizam os aspectos afetivos na formação do futuro professor do ensino fundamental, um aspecto a ser repensado seria a carga horária destinada a essas formações, apenas 4 horas em duas formações. Os conteúdos ligados a essas formações não estão no quadro obrigatório. Não sendo, também, uma formação proposta para todos os formandos do INSPÉ, valorizando os futuros professores da educação das escolas (*écoles*).

Sobre a questão das formações, como são chamados os conteúdos ministrados da formação de professores francesa, as unidades de ensino não apresentam conteúdos pré-estabelecidos, mas focam em competências a serem desenvolvidas, ficando a cargo de cada área e Instituto estabelecer o que é ensinado com objetivo de se atender às competências estabelecidas nos referenciais nacionais.

Outro exemplo de formação ofertada que aborda a questão afetiva foi uma das formações encontradas na academia de Aix-Marseille, “desenvolvimento de competências sociais e emocionais”. Esta formação, também presente no quadro de formações não obrigatórias, com ênfase para o percurso de professores das *écoles*, enfatiza o combate ao assédio em meio escolar, e a melhora do clima escolar, seguindo alguns dos princípios estabelecidos pelo PISA aplicado pela OCDE. O plano de apresentação tenta priorizar o público para a formação, segundo o grau de importância pensado pelos gestores, mas está aberto a todos os interessados. Da mesma maneira que a legislação geral não deixa claro o delineamento de uma abordagem teórica, os conteúdos ministrados também não se voltam para as questões afetivas, mas para os desdobramentos de outros assuntos sociais que envolvem a afetividade.

Na maquete de formação⁴³ do INSPÉ de Paris, bem como em suas unidades de Ensino, não foram encontradas unidades ou subunidades dedicadas à abordagem da afetividade, como encontradas nas academias de Lyon e Marseille. Contudo, nas disciplinas de Psicologia Socioconstrutivista e Psicologia da Aprendizagem, a temática da afetividade se faz presente.

Uma característica marcante das Unidades de Ensino, no que tange à afetividade, é a presença de várias palavras ligadas ao campo afetivo dentro de uma mesma unidade de ensino, enquanto em outras, quando aparecem, são de maneira tangencial. O conceito de afetividade ligado às competências surgiu apenas em duas das unidades analisadas, presentes no mesmo

⁴³ As *maquettes de formation* são as estruturas da organização do ensino e dos cursos de formação. Possuem alguma semelhança com os projetos pedagógicos dos cursos universitários brasileiros.

INSPÉ, sendo um módulo dividido em duas formações, uma ofertada ao primeiro ano e outra ao segundo ano. De maneira geral, a importância atribuída aos componentes e conhecimentos ligados à afetividade não desempenha papel central nas estruturas de formação. Assim, quando as palavras do campo afetivo surgem, estão ligadas às ideias de gestão de conflitos, de desenvolvimento, engajamento, motivação e estrutura. São, em cada INSPÉ, ministradas por um docente específico, o que pode caracterizar uma especificidade das escolhas pontuais e não uma preocupação geral da maquete de formação. Cabe salientar que a carga horária destinada aos conteúdos de Psicologia é limitada do ponto de vista formativo e se reduzem a ministrações de duas ou quatro horas, normalmente, salvo algumas exceções.

4.9 Análise das leis nacionais

Quando falamos em políticas públicas para a educação, nos referimos à materialização de debates, discussões, reflexões e pensamentos realizados entre os membros do governo eleitos pelo povo, e as entidades civis, como sindicatos, associações, ordens, grupos representativos, realizados em diretrizes e normas legais. Compreender a lei, um dos caminhos utilizados nesse trabalho para constatar quais competências, conhecimentos e valores foram postos em prática pelos legisladores no que tange às políticas públicas de formação, sobre as competências afetivas a serem desenvolvidas pelos futuros professores.

Assim, com a finalidade de operacionalizar e estabelecer palavras que pudessem remeter ao campo afetivo, enumeramos uma série de descritores para a aplicação do software de tratamento de dados, utilizados nesse momento da pesquisa.

Quadro 10 - Descritores do Campo Afetivo

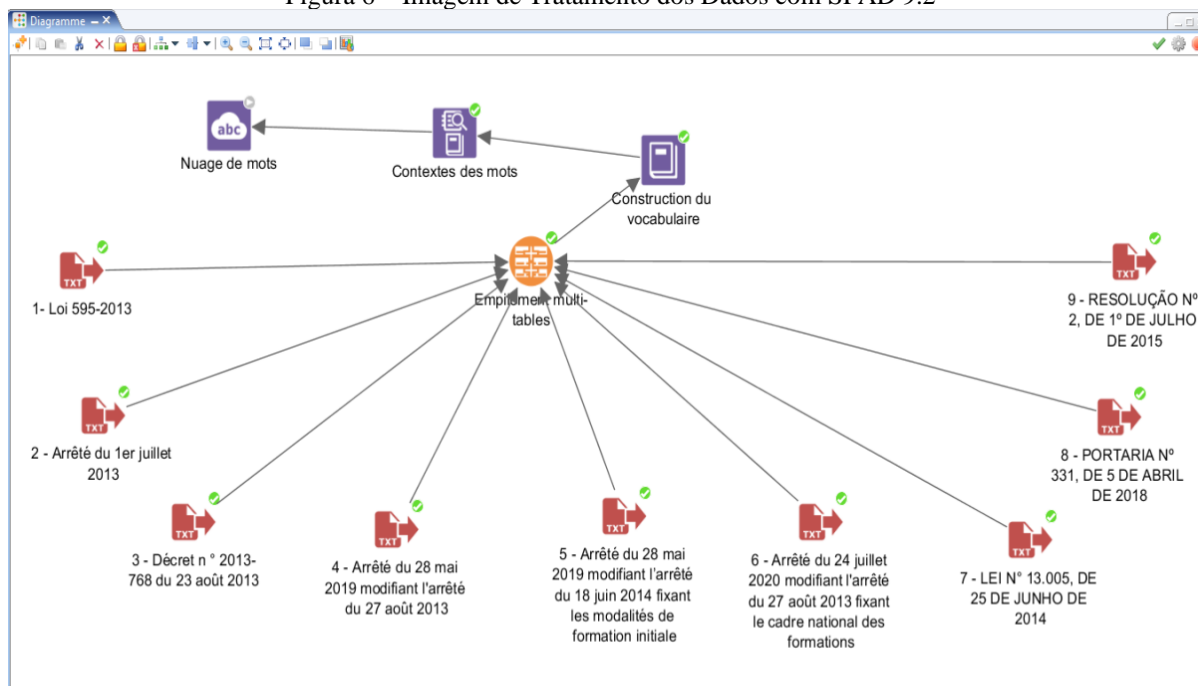
<p>Afetividade, Afetividades, Afeto, Afetos, Afetar, Afetação, Afetações, Afetivo, Afetivos, Afetiva, Afetivas, Emoção, Emoções, Emocional, Emocionais, Emotivo(s), Emotiva(s), Sentimento, Sentimentos, Sentimental, Sentimentais, Socioemocional, Socioemocionais, Passionante. (Affectivité – Affectivités – Affection - Affections – Affecter – Affectation – Affectations – Affectif – Affectifs – Affective – Affectives – Émotion – Émotions - Émotionnel (Émotionnelle) - Émotionnels (Émotionnelles) - Émotif - Émotive - Sentiment –</p>
--

Sentiments - Sentimental - Sentimentaux (Sentimentales) - Socio-émotionnel (Socio-émotionnelle) - Socio-émotionnels (Socio-émotionnelles) - Passionnant (Passionnante).

Fonte: autoria própria

Com base nos descritores acima, aplicamos o SPAD 9.2 em todos os textos da legislação selecionada. A partir dos resultados, representamos em gráficos, tabelas e quadros conceituais os dados gerados para facilitar o entendimento.

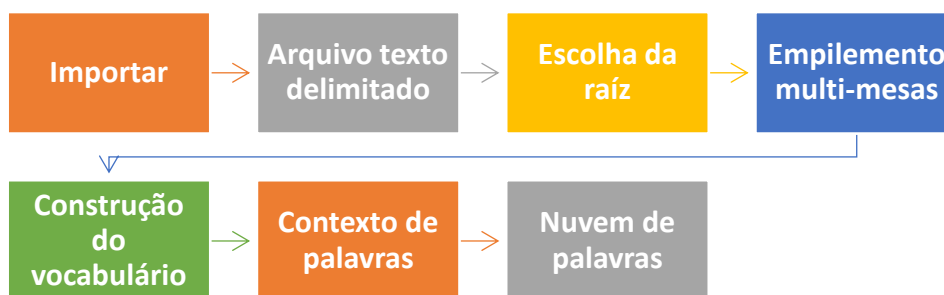
Figura 6 – Imagem de Tratamento dos Dados com SPAD 9.2



Fonte: autoria própria

Como é possível verificar na figura 6, foram utilizados alguns tipos de tratamento para extrair dos textos legais, nos idiomas francês e português, as vinculações possíveis entre os descritores escolhidos para o recorte de pesquisa. O tratamento lexicométrico nos permite distinguir os signos, suas variações e repetições nos textos analisados, bem como mensurar seu nível de incidência em cada texto analisado. Para chegar a esse resultado de tratamento, seguimos o seguinte procedimento:

Figura 7 - Estrutura de Tratamento em SPAD 9.2



Fonte: autoria própria

Este método nos permitiu agrupar e identificar todos os signos e formas gráficas de nossa base de dados, inclusive seus radicais. Foi possível também, por meio da geração de tabelas no programa Microsoft Excel®, identificar em quais contextos as palavras de nossa base de dados apareceram no texto, para a partir dessa relação de nexos contextual, entendermos a importância dada pelo legislador a esse aspecto da formação, o desenvolvimento socioafetivo. Isso poderia permitir aos interlocutores da educação identificarem como os professores, gestores e demais profissionais da educação, poderiam se apropriar das instruções presentes na legislação para nortear suas práticas no que se refere à afetividade.

Após o tratamento, foram encontradas 16 vezes palavras presentes em nossa base de dados.

Quadro 11 – Estrutura de Contexto de Palavras em Tabela Excel

Tabela: contexto de palavras chave			
Contextes du mot :afetiva : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	afetiva	e estética, de modo a lhe permitir:	3534
	afetiva	, estética, cultural,	3693
Contextes du mot :afetivas : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	afetivas	, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica,	3500
Contextes du mot :affectif : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	affectif	Cette formation s'attache à développer chez chaque enfant	246
	affectif	l'envie et le plaisir d'apprendre afin de lui permettre	
	affectif	social, sensoriel, moteur et cognitif des enfants et les initier aux	598
	affectif	différents moyens d'expression. Elle assure une première acquisition	
Contextes du mot :affective : 2			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	affective	et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.	815
	affective	, spécialement pour Les enfants les plus jeunes. En particulier,	903
	affective	au lycée professionnel :	
Contextes du mot :emocional : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	emocional	dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria	2602
	emocional	da qualidade educacional;	
Contextes du mot :sentiment : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	sentiment	d'appartenance partagé à la communauté politique	703
	sentiment	que constitue l'Union européenne.	
Contextes du mot :sentiments : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	sentiments	Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en	795
	sentiments	détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items	

Fonte: autoria própria

Ao todo foram analisados vinte textos de legislação, de orientações ou diretrizes pedagógicas dos dois países, 10 textos em francês e 10 textos em português.

Quadro 12 – Grupo de Palavras do Campo Afetivo

afetiva = 2	affective = 2	emocional = 1
afetivas = 1	affecter = 1	sentiment= 1
affectif = 2	affectés = 5	sentiments= 1

Fonte: autoria própria

Dentre os textos analisados, encontramos a frequência de uma palavra que está presente cinco vezes “*affectés*” (afetado), que não expressa semanticamente relação com a afetividade, mas sim de “designado” para uma função ou cargo. A palavra “*affecter*” (alocar, atribuir, designar) também ocupa nesse contexto outro sentido, o de “alocar”. Subtraindo-se essas

presenças, resta-nos em português as palavras: afetiva (2 vezes), afetivas (1 vez) emocional (1 vez) e as palavras *affective* (2 vezes), *sentiment* (1 vez) e *sentiments*, (1 vez). Se desconsiderarmos os plurais, temos a presença de duas palavras em português e três em francês, o que demonstra que, no que tange à vida afetiva, a pouca preocupação do legislador em materializar, de maneira contundente na letra da lei, essa necessidade formativa.

Quadro 13 – Contexto de Palavras Affecter

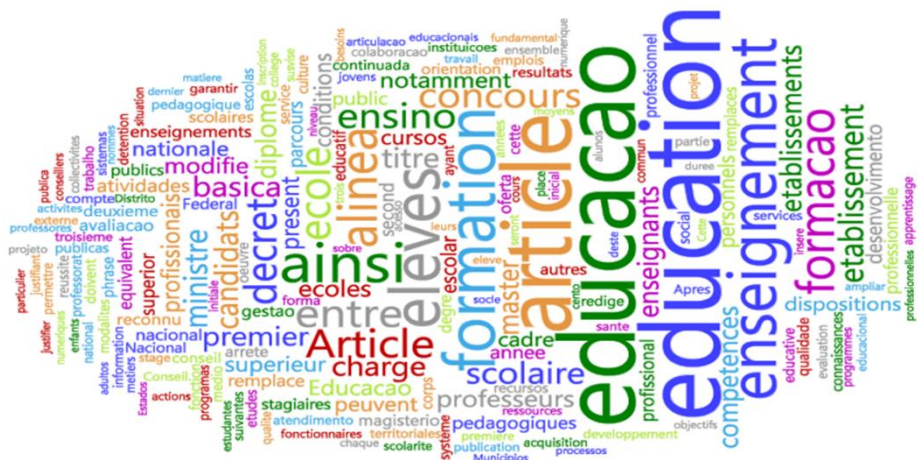
Contextes du mot :Affecter : 1			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
	Affecter	des moyens humains au service des priorités de la : refondation sur la durée de la législature	513
Tabela: contexto de palavras chave			
Contextes du mot :affectés : 5			
Avant/antes	Mot/palavra	Après/depuis	Individu
8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ces biens sont	affectés	aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation. » ;	406
fonctionnaires stagiaires et	affectés	, par Le ministre chargé de l'éducation, pour la durée du stage dans une académie.	1148
décembre 1951 susvisé. Ils sont	affectés	dans une académie par le ministre chargé de l'éducation pour la durée du stage ;	1197
« Les professeurs des écoles stagiaires sont	affectés	dans un département de l'académie au titre de laquelle ils ont été recrutés.	1524
pluridisciplinaires et pluri-institutionnelles associant des personnels enseignants et enseignants-chercheurs,	affectés		1863

Fonte: autoria própria

Nas poucas vezes em que foi usada, tanto em francês como em português, a palavra "afetivo" estava relacionada ao desenvolvimento de uma das dimensões do desenvolvimento humano, coincidentemente presente em textos que tratam das etapas iniciais de aprendizagem das crianças (Ensino Fundamental Ciclo I). As palavras *affecter* e *affectés*, mesmo possuindo uma etimologia que remeta ao campo afetivo na língua portuguesa, na língua francesa e nas leis pesquisadas, estavam ligadas à ideia de designação, alocação, atribuição.

Outra possibilidade que o programa SPAD 9.2 nos oferta de tratamento é a criação de uma nuvem de palavras onde a disposição na nuvem, bem como seu tamanho significam a frequência que a palavra possui nos textos analisados, o que nos permite apreender uma impressão geral das palavras ligadas ao campo afetivo na legislação analisada.

Gráfico 02 - Nuvem de Palavras



Fonte: SPAD 9.2

Como podemos perceber no gráfico “nuvem de palavras”, as palavras “educação”, “formação” e “ensino”, tanto em francês como em português ocupam lugar de destaque. Percebe-se que existe uma perceptível simetria, a nível de políticas públicas nas duas legislações. Contudo, não é possível constatar palavras do campo afetivo, o que pode ser interpretado como mais um indício da pouca importância atribuída pelos legisladores dos dois países à temática afetiva na formação.

O corpo constituído por estes textos legislativos contém 77055 palavras (formas gráficas) das quais 7187 formas distintas (9,32%). Destes, apenas 3 palavras (com 4 frequências) em português e 4 palavras (com 6 frequências) em francês foram encontradas, demonstrando a pouca importância dada pelo legislador à temática da afetividade.

4.10 Peculiaridades entre o sistema de formação francês e brasileiro

Em comparação aos sistemas de ensino, no que se refere à titulação geral dos cursos de bachareis, os brasileiros estudam cinco anos, sem, contudo, obterem a titulação equivalente a um mestrado. Nesse quesito, um profissional brasileiro estuda os mesmos cinco anos e adquire o grau de bacharel. No quesito formação de professores, um francês estuda em média um ano a mais que um profissional brasileiro para ingressar nas carreiras de Estado (essa exigência na

França inicia-se apenas em 2010), e com formação de mestrado específico para a formação de professor e profissionais da equipe escolar.

No Brasil, um profissional estuda quatro anos para adquirir sua licença (licenciatura) e estar apto para lecionar. Não é exigido de um profissional brasileiro o grau de mestre para lecionar no Estado. Mesmo cursando um mestrado profissional, que já está presente na cultura francesa a mais tempo do que na brasileira, um professor no Brasil para adquirir o grau de mestre precisa, após concluir sua licenciatura de 4 anos, realizar mais 24 meses de estudos de mestrado, em média, (4 anos de graduação + 2 anos de mestrado), o que obriga um profissional do Brasil a ter no mínimo um ano a mais de formação para obter a mesma titulação de mestre, 6 anos de estudo. Este é apenas um exemplo de comparativo de anos de estudo entre profissionais com a mesma titulação. Existem no Brasil os cursos de tecnólogo de nível superior que podem ser realizados em dois anos e meio, em média, que são considerados de nível superior, com formações focadas em profissões de caráter técnico, como tecnólogo em logística, gestão hospitalar, ambiental, automação industrial, etc. Não é nosso objetivo aqui excluir as exceções possíveis mas, apenas externar a regra geral.

Toda a formação para a carreira de professor é realizada nos institutos de formação de professores franceses, os INSPés. Essa formação ocorre a nível de mestrado em dois anos. Em síntese, um professor francês realiza uma licença em qualquer área de três anos e dois anos de um mestrado profissional para se tornar professor (master MEEF). O sistema francês também oportuniza um mestrado de pesquisa (Master Recherche) que é direcionado à pesquisa, mais aproximado do modelo já consolidado no Brasil de mestrado acadêmico *stricto sensu*. Mesmo em comparação com o Brasil, que também possui os dois tipos de mestrados, o profissional e o acadêmico, o sistema francês permite a obtenção da mesma titulação de mestre com um ano a menos de estudos (três anos de licença e mais dois de mestrado) do que no sistema brasileiro (4 anos de licença e mais dois de mestrado).

Entender tais peculiaridades do sistema brasileiro e francês torna-se importante ao nos permitir compreender a concepção social de formação e os impactos que esta desempenhará na estrutura técnica e organizacional de cada sistema de ensino. No Brasil, mesmo que um estudante realize um curso de nível técnico (de nível médio) não poderá utilizar esses créditos para eliminar disciplinas dos cursos de nível superior, independente de ser uma licenciatura, bacharelado ou tecnólogo, o que de fato poderia ser uma questão para se refletir.

As divergências e congruências de cada sistema de ensino nos fornecem subsídios para entendermos a complexidade da formação e, principalmente, da formação de professores que impactará diretamente a composição do quadro de profissionais de todas as áreas de

conhecimento. O sistema de mestrado francês de formação de professores é uma mescla de curso de mestrado e de preparação para o concurso de ingresso na carreira do magistério na França. Os estudantes do Master MEEF, independente da especialização do mestrado (preparação para ensino fundamental, para o Colégio/Lycée, Engenheiro Educacional, Conselheiro Principal de Educação).

CAPÍTULO 5 - A AFETIVIDADE PARA PENSARMOS UMA POSSÍVEL REVOLUÇÃO DE PARADIGMAS NOS PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

As discussões e considerações sobre a ação, manifestação, e consequências de sentimentos e emoções sobre a cognição é tema central de inúmeros tratados sobre psicologia científica na modernidade. Desde Descartes, Hume, Espinosa, James, Lange, Cannon e Bard, a comunidade científica tenta estabelecer parâmetros para o tratamento e entendimento do universo afetivo. Na tradição moderna, o processo intelectual, a cognição e afetividade foram separados como sendo dois campos distintos da psique humana, erro que tentaremos desconstruir com essa proposta interpretativa.

Razão e afetividade, são instâncias mesmas de uma mesma essência, e portanto, indissociáveis. O olhar histórico negativo construído sobre as manifestações afetivas foi fortemente marcado pela tradição judaico-cristã, e pela filosofia greco-romana. A necessidade de separação e mesmo repressão das pulsões, sentimentos e emoções, tornou-se regra de conduta para a sinalização de nossa condição superior enquanto espécie. Contudo, pesquisadores como Espinosa, Vygotsky, Wallon, Damásio sugerem que não existe essa divisão dicotômica proposta por Descartes, e os processos psíquicos de pensamento e sentimentos são, de fato, processos indissociáveis.

A separação clássica sobre conhecimentos afetivos e cognitivos perpassa o campo educacional, as práticas de ensino, organização da escola e a concepção de currículo. As estruturas físicas, com a disposição das carteiras enfileiradas, trinta, quarenta alunos por sala e em alguns casos ainda mais, obedece a uma lógica de construção de conhecimento que desconsidera o que existe de humano, na espécie humana, nossa condição racional e afetiva. O modelo bancário denunciado por Freire (1981) vigente ainda na atualidade, concebe o aluno, o aprendiz como um depósito de conhecimento, desconsiderando os aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem. Quanto mais “maduro” for o sujeito, menos emoções e sentimentos devem interferir no processo de formação. Dentro desta lógica formativa, encontramos justificativas e métricas que amontoam certa quantidade de alunos em uma sala de aula, tornando a atenção individual do docente para com os alunos quase impossível. Por este viés de estruturação do ensino, o aluno deve absorver toda a sapiência do docente, de maneira atenta, sem se deixar atrapalhar por sentimentos, como se fosse possível desligar, ou subjugar totalmente nossos afetos.

A lógica bancária (Freire, 1981), que privilegia o depósito de conhecimento na mente dos estudantes, está presente ainda na atualidade, nos graus mais elevados de ensino, em cursos de graduação e pós-graduação. Existem em muitas universidades, como no caso francês, os cursos magistrais, frequentemente ofertados em grandes auditórios, com um número elevado de alunos, nos quais o docente fala sobre um tema ao qual possui notório saber, e os aprendentes sem interferir, absorvem a ciência proferida por esse sábio. Este modelo de ensino desconsidera inúmeros fatores psicossociais de construção de conhecimento, sem levar em conta os processos de relacionamento, a troca, e os fatores subjetivos de criação de significação. Privilegia a oralidade, e desconsidera os mecanismos de satisfação, advindos do sucesso, de uma proposta desafiadora de construção de conhecimento.

O modelo apresentado é o ápice da desconsideração da afetividade na construção do conhecimento, na qual o princípio formativo se alicerça nas trocas, no relacionamento, no processo de construção da autonomia, na emancipação intelectual, e ética dos sujeitos que se desenvolvem de maneira global. Os fatores elencados acima deixam de ser considerados no processo formativo, uma vez que, o princípio formador ainda requer reflexão, ou diria mesmo, reinvenção de seu *modus operandi*.

É possível pensar em conhecimentos que sejam apenas racionais cognitivos, que não sejam afetados por sentimentos? ou pensar em conhecimentos que não necessitem de todas as partes constituintes de psique para serem cultivados? Nessa perspectiva, gostaríamos de retomar alguns princípios e conceitos para repensarmos os processos formativos, em especial, os programas de formação de professores para, a partir deles, propor uma outra maneira de lidar com os desafios formativos da contemporaneidade.

5.1 Formação de professores e profissão docente

A instituição escolar, conforme Bourdieu (1993), desempenha papel central na formação do cidadão e de uma identidade cívica nacional, integrando os objetivos de construção de um Estado-Nação, constituindo-se materialização do Estado na tentativa de construção do espírito nacional e preparo do cidadão para a vida em sociedade. Para a efetivação desse processo, profissionais especialistas, com formação específica, foram fundamentais para a concretização desse sonho, dizemos, o professor.

Antônio Nóvoa (1995, 2019a, 2019b), pesquisador português com ampla experiência e pesquisas sobre formação de professores, propôs a formação por um viés crítico-reflexivo, que,

segundo ele, favoreça a práxis e a reflexão constante sobre sua própria prática. O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional seria o caminho para a superação das agruras que se apresentam no campo formativo à medida que propiciaria aos futuros profissionais competências e subsídios para repensarem constantemente suas práticas.

Nessa mesma vertente de formação de professores e profissionais reflexivos, temos como expoente o estadunidense D. A. Schön (1983), com a publicação de sua obra “O praticante reflexivo: como os profissionais pensam em ação”. Ele se tornou referência na área de formação de professores por todo mundo. Inspirado nas ideias do escolanovista John Dewey, Schön (1983) apresenta suas inquietações sobre os rumos da formação e tece críticas construtivas sobre a dualidade na formação dos profissionais tecnicistas e a supremacia de uma dada ciência que não valorizava a reflexão na práxis pedagógica, mas a aplicação de métodos e fórmulas que não contemplavam a dinâmica da realidade educacional. Nóvoa (1992/1995) aponta os escritos de Schön (1983) como leitura indispensável para o entendimento da profissão docente.

Os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação e reflexão sobre o conhecimento na ação balizaram as proposições de Schön até a atualidade, tornando-os ricos para pensarmos a formação de profissionais reflexivos à medida que permitem aos interlocutores da formação repensar suas práticas e direcionar suas intervenções em um espectro material da realidade objetiva no momento da ação, ação não subordinada ao paradigma dominante ou às fórmulas prontas, “tecnologias racionais” na fala de Schneuwly (2015), mas sim, a necessidade presente da dada realidade objetiva. Segundo Schneuwly (2015), a criatividade e a abstração eram valorizadas por Schön à medida que possibilitavam a aplicação das competências ligadas à sensibilidade e à análise da situação real para a solução prática do problema vivenciado. Na vertente de uma psicologia integrativa voltada à formação de professores, corrobora a formação da pessoa completa proposta por Wallon a permitir a exploração das múltiplas potencialidades da pessoa integral.

Nóvoa (2009, 2019a, 2019b) retoma a crítica ao princípio da formação de professores apartada da profissão docente. Para este pensador, a consciência da profissão é um dos elos motivadores que permitiriam a construção de um espírito de pertença e, conseqüentemente, de disposições que poderiam caracterizar o trabalho docente na sociedade contemporânea, constitutivas da identidade profissional.

Na história da pedagogia, o caráter instrumental, técnico, dominou o cenário dos cursos de formação no contexto francês e brasileiro. Contudo, no século XXI, a formação de professores vem sendo repensada e reformulada para atender as necessidades reais do paradigma contemporâneo. Segundo Nóvoa (2019b, p. 6), “não se trata de convocar apenas as

questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)”. O pensador chama a atenção para a separação entre as teorias e descobertas no campo das ciências da educação e a sua materialização no campo da práxis. O caráter tecnicista denunciado por Schön (1983), Saviani (1984), Freire (1981) e demais pensadores que se debruçaram sobre os problemas educacionais, ainda encontra resistências no campo escolar.

Por esta vertente, Pimenta (2005), ao abordar as críticas presentes quanto à importância ou não do papel do professor no processo de formação, retoma um princípio norteador importante para a discussão dessa temática. Pimenta (2005) salienta que, no que refere ao trabalho do professor, “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.” (Pimenta, 2005, p. 15). Nessa abordagem a educação assume um papel de formação de um cidadão e não apenas de um instrumento do mercado de trabalho, princípio que fora forjado no espírito da Revolução Francesa e compartilhado com a humanidade. Nessa interpretação crucial do trabalho docente, formar constitui um conjunto de processos e saberes que transpõe as práticas transmissivas valorizadas pela perspectiva cartesiana. Formar não é transmitir conhecimento, mas, sim, constitui um processo que envolve o desenvolvimento global e potencial do educando em suas múltiplas possibilidades e competências. Por este viés não seria possível alcançar o desejado desenvolvimento sem oportunizar experiências e vivências que confluem para a construção do sujeito social, com práticas que possibilitem a valorização do desenvolvimento ético, político e cultural dos educandos.

Existe nas palavras de Pimenta (2005) um descompasso entre os resultados de pesquisas nas áreas das ciências da educação e as teorias que têm norteador as práticas pedagógicas e a organização escolar. O problema da educação transpõe o ambiente escolar à medida que representa interesses múltiplos que estão contidos nas políticas de governo e de Estado que se manifestam nos campos de conflito da dinâmica social.

A separação entre formação inicial e a escola é crítica presente nos relatos de pesquisa em educação. A identidade docente é tema discutido na literatura pelo professor Nóvoa (2019a, 2019b), que aponta para as dificuldades enfrentadas pela profissão e que contribuem para a sua desvalorização.

Tardif e Lessard (2011) retomam a ideia nesse campo de conhecimento ao reforçarem que a formação dos professores não pode estar separada de sua prática, o saber que o docente

emprega em seu cotidiano não pode estar desvinculado de sua práxis cotidiana. O professor deveria ser o profissional capaz e formado para gerenciar as situações de aprendizagem que se apresentam no cotidiano, de forma efetiva. A socialização de conhecimentos é um fator de coesão e formação eficaz na construção de saberes, que enaltece a experiência de cada indivíduo, valoriza a subjetividade na formação do grupo e a autoestima do indivíduo. Esse processo permite a criação de saberes de um grupo, com prova social dos pares e diminuição das incertezas do cotidiano. A organização da escola contemporânea tem valorizado, em certa medida, a individualização e competição como *modus operandi*.

Por corroborarmos a proposta de que o desenvolvimento humano ocorre de maneira indissociável, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e biológicos (Wallon, 1968), o papel do professor em mediar e orquestrar situações de aprendizagem torna-se fundamental no processo desenvolvimental e conhecer como a afetividade influencia esse processo tornou-se fundamental para os profissionais da educação.

5.2 A formação de professores e a operacionalização das competências profissionais

A formação de professores no Brasil e na França tem sofrido um processo de verdadeira reconstrução nos últimos quinze anos, haja vista a lei publicada pelo Ministério da Educação Nacional e da Juventude na França, em 8 de julho de 2013, com o título “refundar a escola da república”. No Brasil, de maneira semelhante, os últimos quinze anos têm sido marcados por diversas mudanças com o intuito de tentar corrigir algumas lacunas históricas. Contudo, as políticas públicas em educação, pelo menos uma parcela considerável delas, ainda não ocuparam o papel de construção de políticas públicas de Estado, da construção de um ideal de Nação, demonstrando desde a redemocratização, características de políticas de governo, sem a continuidade que uma política de Estado demandaria. As medidas implementadas, muitas vezes de cunho populista não foram capazes de sanar as dificuldades com a adequação do currículo às necessidades da sociedade atual e das competências a serem desenvolvidas no seio da escola.

Com o objetivo de melhor compreender as alterações nas políticas públicas que guiaram e ainda guiam as políticas de formação, iremos retomar alguns pensadores que podem nos auxiliar nessa tarefa.

Gordon (1974) buscou operacionalizar duas competências básicas - a *escuta ativa* e a *mensagem na primeira pessoa* - que o docente deve desenvolver e colocar em prática para

propiciar a compreensão empática, a confiança e a aceitação do aluno que, ao construir os sentidos de pertencimento, se compromete com o próprio aprendizado. A *escuta ativa* consiste na capacidade de ouvir para além do que está sendo dito, permitindo que o docente interprete e faça deduções com base nos gestos, olhares, expressões, queixas e reações dos alunos. Essa competência mobiliza sentimentos, valores, conhecimento da própria subjetividade do aluno, que em muitos momentos, por não dispor de outros recursos, encena situações para atrair a atenção do professor. O ouvir ativo compreende sempre a necessidade de entender o universo afetivo que compõe o imaginário social do educando, bem como os signos e símbolos presentes no cotidiano.

Em síntese, a *mensagem em primeira pessoa* ou *mensagem-eu*, consiste na consciência de deslocar o foco da ação do aluno para o professor e aluno, valendo-se de uma linguagem de aceitação, ao contrário de uma linguagem de não-aceitação, do “você”, da culpa, da afronta, da humilhação. De acordo com Gordon (1974), quando o professor muda a postura no tratamento do aluno, renunciando à linguagem da autoridade para dar lugar a uma linguagem das relações mais simétricas, o próprio linguajar das punições, das ameaças, das ordenanças e controles cede lugar para um vocabulário mais humano, afetivo e compreensivo que valoriza a tomada em conjunto de decisões, o gerenciamento de conflitos, a resolução de problemas, o influenciar, a realização de acordos e contratos que respeitem e motivem os educandos. Nas duas habilidades apresentadas por Gordon o aluno não é mais o centro dos inquéritos do professor, mas sim as consequências dos atos e os sentimentos causados a outros alunos e ao próprio professor, passando a ocupar o papel central.

Latry (2004), ao analisar a realidade da escola contemporânea, salienta que “a sociedade se tornou mais dura, mais violenta, as crianças reagem de maneira diferente e são mais exigentes, mais agressivas, mais ansiosas, porque perderam rumos” (2004, p.131, trad. nossa). Diante dessa realidade, pergunta-se: de que maneira o futuro professor está sendo preparado para lidar com essa realidade e quais noções de afetividade ele deve aprender para driblar tais desafios?

Relativamente aos problemas ligados à afetividade no cotidiano escolar, Dumoulin e Gagnon (2011) destacam que os professores podem se sentir irritados durante um evento porque determinados acontecimentos podem colocá-los em confronto com seus próprios valores e crenças. Oportunizar espaços e situações de desenvolvimento do autoconhecimento torna-se fundamental para minimizar os estragos psicológicos causados por situações de evidente e extremo estresse no cotidiano de trabalho do professor. Tais situações de possível aborrecimento e frustração podem proporcionar oportunidades valiosas de reflexão sobre suas

próprias experimentações. Contudo, pergunta-se: foram-lhes oportunizadas tais vivências e discussões no curso de formação inicial? A motivação e os componentes característicos dessa efervescência afetiva fazem parte da formação docente? Gordon (1974) chama a atenção para o mito do “bom professor”, a visão idealizada do sujeito “coisa” que não sente, não se ressent, não se frustra, não se irrita. O professor, antes de ocupar essa função, é um ser humano, passível de ser atravessado pelos mesmos sentimentos e emoções que os alunos, com suas limitações e expectativas.

Segundo Leite (2012), as estratégias assumidas pelo professor podem proporcionar diversos movimentos de “aproximação/afastamento” afetivo entre os sujeitos do processo, possibilitando a superação das desigualdades. O autor destaca a importância da mediação pedagógica no processo educacional, asseverando que ela é também “de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos.” (Leite, 2012, p. 356).

Existem pesquisas que têm comprovado a importância dos componentes afetivos para tomada de decisão, a atenção e os processos de memorização. (Damásio, 2012; Audrin, Sander, 2018; Brosch, et al., 2013; Montagrín et al., 2013).

Pekrun e seus colaboradores, ao realizar pesquisas sobre o universo afetivo, identificaram quatro momentos ou manifestações emocionais tipicamente acadêmicas (Pekrun, Stephens, 2012; Pekrun, Linnenbrink-Garcia, 2012), sendo possível a sua divisão em quatro momentos distintos, ou quatro grupos de emoções. A primeira diz respeito ao *objeto de estudos* (topic emotion), o assunto a ser abordado. São causadas ou provocadas pela concepção subjetiva que um indivíduo possa possuir por um assunto a ser abordado, como, por exemplo, um receio das aulas de matemática. As segundas seriam as que se referem às *situações de aprendizagem em sala de aula*, que normalmente são atravessadas pelas inter-relações aluno-aluno, aluno-professor. São marcadas pelas consequências dessa relação de aprendizagem, podendo gerar os mais variados estados emocionais. A terceira seria as *emoções epistêmicas*, ligadas, ou centradas sobre os aspectos cognitivos de uma tarefa a ser realizada, que por consequência de seu possível sucesso ou insucesso, pode despertar estados emocionais específicos. A complexidade de uma tarefa, pode gerar ansiedade e frustração, e por consequência, influenciar a capacidade do indivíduo de lidar com a situação problema. O quarto grupo, nomeado de emoções de *realização*, seriam as que envolvem essas mesmas frustrações, mas agora não ligadas aos aspectos de possibilidade, mas do resultado da atividade. Se diferencia da anterior por envolver a ação e seu resultado na formação dos sentimentos.

Pekrun e Stephens (2012) em seus estudos concluíram que a indução ou desativação de certos estados emocionais podem operar sobre os resultados do trabalho do professor. Um exemplo é a ação da frustração, causada pela possibilidade do fracasso, que poderia conduzir o aluno a uma tendência de evitar esse fracasso, despertando um maior comprometimento com a tarefa a ser realizada. Assim, a possibilidade de ativação ou desativação de estados emocionais poderia direcionar, segundo Pekrun e Stephens (2012), estratégias diversas por parte do professor.

Com pesquisas que apresentam certa ressonância a essa abordagem, Leite (2012) e seu colaboradores do Grupo do Afeto, identificaram cinco decisões que os professores devem ter em conta no momento de preparar um curso a ser ministrado, no intuito de amenizar os prejuízos afetivos e maximizar os ganhos nos resultados.

A primeira é *a) a escolha dos objetivos de ensino*. Segundo o autor, essa escolha não deve ser realizada sem primeiro ter em conta a relevância desses objetivos para o aprendente, suas relações éticas, culturais e sociais. “A escolha dos objetivos de ensino é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e concepções por parte de quem os escolhe ou seleciona, seja um grupo de educadores, sejam uma instância de um órgão público, seja um professor isoladamente.” (Leite, 2012, p. 363). A relevância desses objetivos possui reverberações afetivas para o aluno e quando este não consegue perceber a relevância dos mesmos para sua vida presente ou futura, tende-se a não se encorajar no processo.

A segunda decisão com implicações afetivas é *a b) a decisão sobre o início do processo de ensino*. Para garantir o sucesso e minimizar os possíveis casos de insucesso, frustração e abandono, o docente deve ao se deparar com uma classe descobrir, se os requisitos para que o grupo consiga acompanhar as aulas foi desenvolvido previamente. Isso somente poderia ser realizado após a realização de uma avaliação diagnóstica para verificar se os pré-requisitos essenciais necessários para acompanhar o curso foram trabalhados e a partir dessa informação decidir quando, e de onde começar. As dificuldades pedagógicas se transferem inevitavelmente em processos mentais, afetivos, que irão moldar os processos de frustração, de agonia, rejeição, sentimentos de incapacidade com consequências inevitáveis para os alunos. Isso permitiria a adaptação do curso já preparado às reais necessidades do público presente, minimizando os sentimentos negativos que surgem no processo educativo.

A terceira decisão, *c) A organização dos conteúdos de ensino* refere-se à necessidade de o professor conhecer os objetivos de ensino, relacioná-los com a área ou campo científico ao qual pertence, articulando os conhecimentos de maneira interdisciplinar, o que permitirá com que o aluno entenda a lógica e os vínculos com o conteúdo ensinado, seu sequenciamento e

delimitação necessária ao progresso do aluno. Um professor que não observa essa necessidade aumenta o nível de stress da turma, causa dificuldades de compreensão, e conseqüentemente desperta processos de frustração e desinteresse, tédio, fazendo aflorar os sentimentos negativos.

A quarta decisão a ser tomada pelo docente é a *d) A escolha dos procedimentos e atividades de ensino*. Segundo Leite (2012) é a maneira com que o docente irá propor aos alunos alcançar os objetivos de ensino propostos. É a organização dos trabalhos a serem realizados, sejam em aula expositivas, dialógicas, seminários, trabalhos em grupo, pesquisas etc. A maneira com que o docente organiza esses procedimentos irá influenciar diretamente a relação afetiva dos alunos com os conteúdos a serem aprendidos, com a competência e valores a serem desenvolvidos. Cultivar valores e a grandeza moral, requer a construção de laços de pertencimento, de identidade que não podem ser desenvolvidos de forma incólume às necessidades psicoafetivas. Atividades de ensino inadequadas ou irrelevantes para o aluno produzem com frequência efeitos desmotivadores e de afastamento afetivo por parte do aluno.

[...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. (Leite, 2012. P. 364).

A quinta e última decisão proposta por Leite (2012), para um processo de ensino de sucesso seria, e) *A escolha dos procedimentos de avaliação do ensino*, segundo a qual não se deve estabelecer como objetivos de avaliação, uma reprovação ou culpabilizar o aluno pelo processo. Neste conceito existe uma diferença epistemológica entre avaliação e exame, que muitas vezes se confundem no imaginário social. A avaliação caracteriza-se por um processo e o exame por um instrumento avaliativo, dentre outros instrumentos. A premissa de avaliação diagnóstica proposta por Luckesi, (2011) constitui uma alternativa ao modelo neoliberal de culpabilização do aluno, sem a corresponsabilização do docente. É um processo desigual, em que o universo afetivo desempenha função preponderante, seja, pelas motivações que levaram os estudantes a se dedicar ou não, seja pela própria concepção de avaliação que busca ranquear os alunos, ao invés de formar. Existe no ideário dos alunos, um medo premente de falhar, e cultura de culpabilização apenas dos alunos, reforça a manifestação dos sentimentos e emoções negativas.

A escolha dos procedimentos avaliativos perpassa o projeto de sociedade, dos valores priorizados, onde o sucesso é vendido a todo instante como premissa de felicidade. Tomando-se como pressuposto de que os docentes não querem que os alunos falhem, os alunos não têm prazer em falhar, a avaliação diagnóstica forneceria os indícios para direcionar o trabalho do docente, permitindo ao profissional responsável pela sala, buscar novos procedimentos que atendam as necessidades de formação.

Segundo Leite (2018, p. 21),

[...] o processo de *ensino-aprendizagem de sucesso* caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto do conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer um vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva.

É possível perceber nas palavras de Leite (2018) que o modelo de escola tradicional, que não considera, e ainda criminaliza a presença da afetividade, atentando apenas para os aspectos negativos dessa dinâmica, não está preparada para promover o desenvolvimento global dos futuros cidadão que estão sendo preparados para conviver na sociedade do século XXI. Dentre as diversas competências do século XXI, valorizadas pelo mercado de trabalho, e por toda a sociedade as competências inter-relacionais são a cada dia mais desejadas, visto que com o avanço das ciências, das novas formas de acúmulo de informação, se relacionar de maneira efetiva e eficaz tem se tornado uma necessidade insubstituível, competência que é embasada no desenvolvimento da afetividade.

Esses autores nos ajudam a melhor compreender a dinâmica afetiva que ressoa sobre a instituição escolar em todos os níveis, nos convidando ao entendimento de como o ser social é afetado pelo universo sócio/simbólico/afetivo que lhe confere identidade e ao mesmo tempo forma valores morais e éticos que influenciam o desenvolvimento global.

5.3 O pensamento freiriano e as implicações de uma postura afetiva no ato de ensinar

Ao buscarmos estudos de abrangência global que se dedicaram a entender as influências da afetividade nos processos educativos, nos deparamos com um conjunto de pesquisas patrocinadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) sobre desempenho escolar dos alunos, realizada nos países da América Latina e coordenadas pelo professor Juan Casassus (2007). A pesquisa foi realizada entre os anos de 1995 e 2000, e constatou que os fatores afetivos emocionais não são apenas importantes para os fatores de desempenho dos resultados dos alunos, mas sim, o fator mais importante de todos os outros fatores investigados. A pesquisa ocorreu em 14 países e demonstrou que os aspectos ligados à estrutura como prédios adequados, material didático de qualidade para todos; aspectos sociais como participação da família no processo; e aspectos didáticos como formação docente e processo de avaliação sistemática, são fundamentais para o bom desempenho dos alunos. Segundo os dados apresentados quando a escola estrutura um ambiente afetivo favorável ao convívio escolar, que favorece uma boa relação entre professores e alunos, os fatores de qualidade são impactados diretamente.

Este aspecto (o ambiente emocional) é a descoberta mais importante do Estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. Esta descoberta foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o Pisa, da OCDE. (Casassus, 2007, p.156-157).

Segundo Casassus (2007) o ambiente emocional não é apenas importante, mas influi no resultado dos alunos com maior afetação do que todos os outros fatores componentes do estudo reunidos. A escrita do autor deixa transparecer certo espanto com esse indicativo, mas Freire (1996) ao mencionar o ambiente acolhedor que a escola deve construir para criar reais possibilidades de adaptação e acolhimento das crianças afirmou que, “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.” (Freire, 1996, p. 146).

Freire (1996) nos apresenta a educação como prática humanizadora, como expressão de nossa humanidade e como tal, não seria passível de ser tratada como um sujeito inanimado, sob as regras das leis matemáticas e físicas. Essa característica da essência humana se materializa na relação com o outro no diálogo e nas trocas sociais que existem na sociedade, mas também no interior da escola. Freire (1987) concebe que “o amor é, também, diálogo” (p. 80). É um meio pelo qual podemos estabelecer relações com o mundo e com as pessoas que compartilham desse mesmo mundo em que vivemos.

Segundo Gadotti (1999) a afetividade é constituída por um conjunto de fenômenos agem sobre o ser humano durante sua existência. “Fenômenos que se caracterizam pelos sentimentos,

emoções e paixões, acompanhados sempre de prazer ou desprazer” (Gadotti, 1999). Este pensador ressalta também em *Lições de Freire* a forte relação que a cognição e a afetividade possuíam nos escritos freirianos.

O pensamento de Freire propôs uma verdadeira revolução no modo de pensar e de interpretar o mundo. Seu pensamento produziu em seus leitores o fomento do sentido de existência, a capacidade de se perceber e de se auto implicar em seu próprio processo de emancipação intelectual, ético e moral. Gadotti (1997), amigo e um de seus principais interlocutores, afirma que Freire buscava por meio de suas práticas despertar em seus alunos a esperança e a autonomia. A esperança de que era possível a transformação da realidade e a conquista da igualdade social tão almejada e a autonomia de saber que isso só seria possível por meio deles. Freire (1996) ao valorizar o contexto sócio-histórico de cada comunidade periférica, esquecida e a cultura presente nas vivências cotidianas, trouxe à tona as implicações de uma postura afetiva no ato de ensinar. Por este viés epistemológico, a lógica da educação bancária⁴⁴, depositária de conhecimentos não possui mais razão de existência, sendo necessários nos inspirarmos nos escritos de Freire (1921-1997) para uma educação focada na emancipação dos sujeitos, de seu desenvolvimento pleno e integral. Ele foi opositor memorável da educação bancária que pressupunha o depósito do conhecimento nos educandos. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão”. (Freire, 1987, p.44).

Reforçando essa ideia, Carvalho (2016) aponta que o processo de ensino-aprendizagem precisa estar pautado em uma relação de confiança e de comprometimento mútuo entre professor-aluno, possível apenas quando uma verdadeira relação de amizade se estabelece. Ao realizar suas pesquisas sobre a temática da amizade em sala de aula, como viés possível de construção de vínculos de respeito, autonomia e reciprocidade Carvalho afirmou que,

No que se refere aos professores, os alunos, na sua grande maioria, consideram que é possível o estabelecimento de uma relação de amizade com eles, visto que pode promover a boa convivência na sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem, o interesse nas aulas e a construção de um respeito mútuo. (Carvalho, 2016, p. 150).

Conhecer a cultura ao qual se pretende desenvolver um trabalho educativo consiste em conhecer uma linguagem representacional e simbólica que esse “outro” já possui e, a partir

⁴⁴ Conceito desenvolvido por Freire para se referir ao modelo de educação onde o professor deposita o conhecimento verdadeiro na mente do aluno, responsável por absorver a o conhecimento verdadeiro fornecido pelo professor

dessa realidade já construída, buscar estabelecer os nexos semânticos e afetivos com a realidade circundante, em um primeiro ato e, com a cultura histórica-científica acumulada pela sociedade, em um segundo momento.

Acioly-Régner (2010), ao defender a importância e influência dos aspectos culturais e afetivos para o desenvolvimento humano, reforça a tese proposta por Freire (1996) do desenvolvimento implicado em realidades sócio-históricas definidas. Reconhecer a voz e o lugar das populações marginalizadas foi uma das lutas de Freire. As implicações afetivas presentes nos escritos de Freire constituem a essência daquilo que nos torna humanos para o pensador, é não se contentar em estar bem, sabendo que o outro está mal. Ele nos conchama a assumirmos nossa posição de ser “transformador, criador, realizador de sonhos. Capaz de ter raiva por que é capaz de amar” (Freire, 1996, p.46).

Assim, por meio da construção do espírito de pertencimento e da criação de uma relação afetiva pautada na confiança, os alunos seriam capazes de superar a autoimagem de incapacidade e de limitações presentes. Essa melhora da autoimagem constitui parte importantíssima do processo de consciência de si e do outro e da importância desse outro na constituição de nossa própria subjetividade. A presença da afetividade é tema central nos escritos freirianos por fazer parte do “colocar-se no lugar do outro”, da sensibilização do docente com o educando, que deixa de ser um mero meio para o desenvolvimento de meu trabalho e passa a ocupar o papel de construtor cooperativo da sociedade que desejo hoje e para o futuro.

Os escritos de Freire foram seminais no sentido de possibilitar um olhar dialético e completo do processo desenvolvimento, sendo a escola um local de transformação social e de emancipação intelectual, mas ao mesmo tempo política. A prática do amor, visto como ele como um movimento de alteridade e de paixão pelo ato de ensinar e aprender, a solidariedade e o respeito são competências a serem construídas tanto no contexto escolar como extraescolar, daí a importância apontada por Freire da participação ativa da família no processo educativo. É fundamental que sentimentos como amor e solidariedade sejam cultivados a cada dia, pois o processo de se aprender a lidar com sua própria vida afetiva, permitiria a libertação do homem. Sabendo que a afetividade pode ser cultivada e quando bem direcionada pode auxiliar ativamente o processo de ensino-aprendizagem, o reconhecimento e a valorização da presença afetiva no processo educativo alicerçam uma ponte de transformações para a atual realidade escolar, que segue em linha decrescente à um lugar indesejado por todos. Os índices atuais de violência crescem exponencialmente, bullying, evasão escolar, fracasso escolar, indicadores que poderiam ser atenuados ou revertidos com a alteração da postura no ato de ensinar.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (Freire, 1996, p. 51).

As proposições de Freire (1996) possuem alguma semelhança com as proposições de Karl Bühler (1879-1963), quanto aos três estágios ou princípio do prazer. O prazer que advém da descoberta, do novo, das possibilidades incontáveis que o processo educativo proporciona ao educando, o estágio da antecipação do prazer, criado pela expectativa do “porvir”, são coerentes com as falas de Freire sobre a intuição e a adivinhação.

Nesse quesito, Andreola (2000) propõe que os postulados freirianos sustentam a radicalidade da não aceitação da miséria do outro, em uma ressignificação de minha própria existência ética. Não podemos nos esquecer que foi no campo da ética que Aristóteles se ocupou de estudar as pulsões humanas, sentimentos e paixões. Ele se estende às demais pulsões e afetos que nos atravessam a cada dia, gerando sentimentos e emoções que nos afetam significativamente, ao ponto que nos permite lembrar de nossa essência humana. Esse comprometimento ético com a não aceitação da miséria alheia torna-se um requisito de humanização indispensável para Freire. A afetividade nesse quesito torna-se fundamental aos sujeitos educativos, por permitir um movimento de aproximação com o outro, e a aceitação desse outro como parte integrante de minha função existencial. Apenas escolas que priorizam essa postura nas relações humanas seriam capazes de alcançar o sucesso escolar. Segundo Freire (2001, p. 73), uma “[...] escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo.” Freire denunciou já em seu tempo a ausência de diálogo entre os atores escolares, e a sociedade, sendo visivelmente insuficientes as formas dialógicas de experimentação da realidade objetiva. Essa falta de diálogos, repercute na minimização das probabilidades de desenvolvimento de signos e símbolos mais bem elaborados para mediar as vivências cotidianas.

Em Freire os conteúdos, mesmo sendo fundamentais, não são os únicos fatores a serem considerados no processo educativo. Gestos, falas, olhares, estão sempre carregados de significações inerentes aos espaços de sociabilidade de que o sujeito pertence. São constitutivos do sujeito psíquico e social e desempenham papel central na construção do sujeito social emancipado e livre. Aprender a entender e lidar com suas próprias emoções é tarefa urgente para o desenvolvimento na visão freiriana.

Freire propõe que podemos nos educar e aprender a melhor compreender nossos limites e possibilidades e quando alcançamos esse estado de espírito, as paixões deixariam de ser percebidas como um entrave ao nosso desenvolvimento. Quem não ama não teria condições de compreender e respeitar o outro, fundamentos indispensáveis para que possa ocorrer o processo educativo.

Deve ter a humildade de aprender com os outros, de conviver com pessoas de diferentes conhecimentos onde ninguém sabe mais ou é melhor que o outro, é nas diferenças que aprendemos, aprender coisas novas, nos ambientes novos e com orgulho do que se faz, fazendo com perfeição, com alegria, com entusiasmo, aprendendo a ser melhor hoje do que foi ontem, em uma perspectiva conjunta que é o aprendizado, a busca de conhecimento dos alunos e porque não o seu também.

A psicologia freiriana é totalmente oposta ao espírito individualista que privilegia a competitividade e o individualismo como formas de organização social. O sucesso por esse viés não deveria ser entendido como a conquista de um, mas sim, a conquista de todos.

5.4 Contribuições da psicanálise ao desenvolvimento das competências afetivas voltadas ao ensino

No prefácio de *A juventude desorientada*, de August Aichhorn (1925/1996a), Freud estabeleceu o que, para ele, se constitui como três profissões impossíveis: educar, curar e governar, asseverando que o trabalho pedagógico não pode ser nem confundido nem substituído pelas influências psicanalíticas. Segundo ele, todos os que se propõem a educar deveriam ter acesso a uma formação psicanalítica para poder melhor autocompreender-se e melhor compreender e acessar o universo infantil.

Uma das contribuições fundamentais de Freud para a educação consiste na premissa de pensar os problemas da educação, não pelas características comportamentais do aluno e dos adolescentes problemáticos, mas sim pela postura do docente em relação às adversidades da profissão docente. Dois conceitos são correntes nos esforços que se propõem a vincular a psicanálise à educação, o conceito de *identificação* e o de *transmissão*.

Freud (1996b) utilizou o conceito de *identificação* para explicar os fenômenos messiânicos que podem ocorrer em grandes grupos, quando seus membros passam a se comportar de acordo como o que entendem agradar a um líder carismático. Nesse caso, muitos

seguidores renunciam os próprios prazeres em prol da vontade do líder, sendo um comportamento incompatível com o princípio narcísico, em que o sujeito age sempre para satisfazer seus desejos e evitar punições. Freud explica que esse é um fenômeno inconsciente em que o sujeito se identifica com o líder como se fosse a melhor versão dele próprio, um ideal de “eu”, algo que ocorre com aqueles estudantes que buscam desenvolver satisfatoriamente tarefas que lhe foram atribuídas por professores com os quais se identificam.

Freud explica que, na *transmissão*, ocorre a passagem dos valores, crenças e afetos através das gerações, mas de uma maneira menos intencional e consciente. Segundo o psicanalista, para entendermos a trajetória das sociedades não seria suficiente uma visão linear da história, mas teríamos que perceber os fenômenos que rompem de tempos em tempos sem causalidade aparente. A transmissão é de certa maneira aquilo que os professores fazem, não são transmitidos apenas conteúdos ou ideias conscientes, mas também modos de vida, formas de desejar ou posições éticas. Por esse viés, não caberia aos professores reproduzirem os valores hegemônicos e sim inspirar os alunos à luz de sua ética. Mesmo não tendo tomado a educação como objeto de estudo, essas reflexões de Freud nos permitem melhor entender as relações humanas e, por conseguinte, a educação, tendo em vista que a educação se pauta em um processo relacional.

Ferry (1990), ao reforçar a necessidade de uma formação complementar no quesito de uma psicologia afetiva, observa que “o treinamento psicológico permite reconhecer-se no seu papel de professor, saber reconhecer e aceitar as expectativas e reações dos outros, incluindo as frustrações que se podem causar através de suas ações” (1990, p. 10, trad. nossa). O autoconhecer-se torna-se fundamental para o trabalho docente.

Outro conceito trabalhado por Freud e outros psicanalistas que nos interessa para os objetivos dessa pesquisa é o conceito de afeto. Freud, ao se referir ao conceito de afeto, propôs que,

Os afetos, num sentido mais estrito, distinguem-se por um vínculo muito especial com os processos físicos, mas, a rigor, todos os estados anímicos, inclusive aqueles que estamos acostumados a considerar como “processos de pensamento” são ‘afetivos’ numa certa medida, e nenhum deles carece de manifestações físicas e da capacidade de modificar os processos corporais. (Freud, 1996a, p. 176).

Dois aspectos dessa proposta em Freud são interessantes de serem remarcados. O primeiro diz respeito ao caráter inseparável entre os processos de pensamento e o campo afetivo. O pensamento enquanto um movimento de nossa psiquê, pode estar vinculado a uma

razão ou afetação externa, mas são inseparáveis dos processos afetivos. O segundo ponto a se destacado é o caráter marcadamente fisiologista utilizado por Freud e presente nos escritos de seu tempo, que não vislumbravam os processos afetivos sem uma manifestação física, somática, demonstrando certo alinhamento com os fisiologistas de seu tempo, mesmo divergindo das origens dessas manifestações. Segundo Vygotsky (2003), Freud foi o pensador que mais perto chegou de um plano teórico para definição das emoções, entre os primeiros pesquisadores. Isso foi possível graças a seu método clínico, em substituição ao método experimental utilizado por seus contemporâneos.

Spitz (1945) pode nos ajudar a elucidar algumas premissas importantes sobre a ação da afetividade sobre a constituição do ser. As pesquisas de Spitz (1945) realizadas com órfãos, colocaram em prova alguns pressupostos freudianos, ao passo que, foi constatado mesmo quando uma criança recebia todos os cuidados físicos para atender suas necessidades, a formação de afetos necessitava mais que atenção às necessidades básicas e contatos mecânicos exigidos de um profissional que trabalha com crianças. O autor constatou que crianças que tiveram suas necessidades vitais atendidas no orfanato, mas não tinham o contato típico de uma mãe ou genitor, permeada por abraços carinhosos, sorrisos, colo, atenção individualizada, cresceram e apresentaram tendência ao isolamento, dificuldades para se alimentar, se locomover, problemas globais de desenvolvimento. A saúde física e psíquica em Spitz é determinada pelas relações que esta criança estabelece com o meio, e estas relações são permeadas pelo campo afetivo.

Seguindo essa linha de pensamento as proposições de Winnicott (1975, 1982, 1990), se fazem necessárias para o entendimento dos afetos. Em Winnicott (1982, 1990) o desenvolvimento do bebê é alicerçado por três princípios de desenvolvimento. O holding (sustentação), o handling (manuseio) e a *apresentação de objetos* pela mãe, ou cuidador inicial.

No desenvolvimento do holding, a mãe ao sustentar a criança no colo, propicia os primeiros contatos afetivos da criança com o meio externo. O ato de segurar a criança no colo envolve o contato da pele, temperatura corporal, movimentos iniciais, deslocamentos assistidos, sensibilidades auditivas, visual, à gravidade, proporcionando proteção e segurança. Ao nascer o bebê apresenta dependência absoluta de sua mãe ou genitora, não se diferenciando dela, sendo nesse processo de contato com a mãe e com o meio externo que a criança irá crescer e passar a um movimento de diferenciação. Apresentando certa consonância com os escritos de Wallon (1975), Spitz. Winnicott (1975, 1982), demonstrou que o processo de diferenciação, onde se manifestariam as potências genéticas, são fundamentalmente marcados por essa relação inicial que a criança possui com sua mãe. O bebê sofre os incômodos de sua fisiologia, mas não sabe

se expressar e nesse contato com a mãe inicia-se o processo de decodificação do mundo. A saúde mental do bebê é fundamentalmente marcada por essa etapa do amadurecimento da criança e da constituição de seu ego.

O handling (manuseio) constitui o processo de autoconhecimento desenvolvido pela criança a partir do cuidado diário executado pela mãe. Materializa-se no manuseio corporal realizado nas atividades cotidianas como, troca, banho, favorecendo o processo de diferenciação do self, da percepção de um corpo próprio. A humanidade da criança é construída por vivências afetivas fortemente marcadas pelo manuseio afetuoso, cuidadoso, na relação que se estabelece entre mãe e bebê. Com o manuseio a construção do self se intensifica. Não existe uma fórmula mágica de aplicação do handling, mas os cuidados devem permitir que o desenvolvimento da criança ocorra normalmente, sem interferir no progresso natural da criança.

Na apresentação de objetos, última função a ser executada pela mãe ou cuidadora, objetos de substituição da satisfação são ofertados à criança como meio de substituir a aderência ao corpo da mãe ao meio externo. Fundamenta-se na apresentação da externalidade ao bebê, que conhece apenas o corpo da mãe como realidade, sendo fundamental para a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa. Por meio dessa ação da genitora o mundo começa a ser apresentado em doses pequenas incentivando a curiosidade, o interesse, as relações objetais em Winnicott.

Este processo se dá em um movimento de dependência absoluta, para uma dependência relativa e posterior rumo a independência, até chegar em um momento de independência. Winnicott postula que para que a potencialidade inata se realize, este cuidado da mãe ou genitor, que deve ser suficientemente bom, é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo um ambiente minimamente bom, ou bom o suficiente para não atrapalhar o processo. Os três processos ocorrem de maneira indissociável, partindo de um primeiro momento de indiferenciação para um momento de diferenciação, de construção do self (eu). Nessa interpretação a mãe seria a ponte de construção da diferenciação do eu e do mundo para Winnicott.

A teoria de Winnicott apresenta certas semelhanças com a teoria de construção do "eu" apresentada por Wallon (1975). Para Wallon é a internalização da relação dialética entre "eu" e o "outro", entre o bebê e a mãe em um primeiro momento e o meio, e um segundo momento, irão atuar em parceria na constituição da vida psíquica, no processo de diferenciação do self. "[...] o outro, participante da construção de significados e da constituição do eu, permanecerá internalizado como um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Em uma relação dialética,

o eu e o outro internalizados serão parceiros constitutivos da vida psíquica" (Wallon, 1975, p. 158). Esse processo para Wallon é predominantemente afetivo.

Winnicott ainda nos ajuda a pensar a questão da agressividade que em muitos momentos coloca o professor em situações de grande estresse, frustração, medo, etc., que poderia ser mais bem gerida se os docentes souberem as raízes ou mecanismos que despertam essa agressividade. Ele sugere que a agressividade possui duas raízes, ou significações. Constitui-se como uma resposta à frustração direta ou indireta. Constitui uma das duas forças motrizes do indivíduo. (Winnicott, 2004). Ela possui suas raízes no desenvolvimento da motricidade da criança. Uma infância equilibrada para Winnicott constrói mecanismos de equilíbrio para essa energia pulsional. Jovens que apresentam uma brandura exagerada aos acontecimentos cotidianos em que certo nível de agressividade se manifesta, tendem a represar essa pulsão que, quando vem à tona, torna-se desastrosa para o entorno social. Os processos de frustração, aos quais todos os seres humanos são confrontados em sua vida cotidiana também exercem considerável influência sobre os episódios agressivos. A falta da frustração propiciada pelos genitores cria uma realidade social na qual a criança, em um primeiro momento, e o jovem em um segundo, não enfrentou os processos naturais de vivência das frustrações. Essa desconstrução acarreta uma potencialidade do ego e do narcisismo. No embate da vida cotidiana, e em especial na escola, onde as regras são mais rígidas e a vontade individual é limitada em relação aos propósitos de formação, a confrontação mínima poderá despertar movimentos de agressividade, pela falta de mecanismos de gerir a frustração desse jovem. A ausência do sentimento de culpa, que acompanha os processos de frustração, acarretará consequências danosas ao convívio social do indivíduo. Os pais superprotetores que pensam estar fazendo o melhor a seus filhos, na verdade estão privando os mesmos dos processos de frustração naturais à que todos os seres humanos são confrontados, permitindo a constituição dos mecanismos de autocontroles e de fruição de tais energias.

A psicanálise de maneira geral tem demonstrado que a dinâmica psíquica é composta pelas intercorrências subjetivas e afetivas que constroem o sujeito social. Não nos tornamos sociais quando ao meio somos expostos e neste processo a afetividade tem papel de destaque. Motivação, ação, reação, escolhas, desejos são fortemente moldados pelo quesito psicoafetivo da constituição na constituição do ser. Por esse motivo, ao professor que conhece as implicações dessa dinâmica para o seu trabalho, poderá se apropriar dos conhecimentos produzidos para conseguir participar de maneira eficiente nos processos de construção de conhecimentos no ambiente escolar.

PARTE IV - O CONCEITO DE AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES E DAS PRÁTICAS DE ENSINO

CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DOS DADOS ORIUNDOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS FORMADORES E DOS ESTUDANTES EM FORMAÇÃO

Este capítulo versa sobre o percurso de formação dos formadores, bem como sobre os conceitos de afetividade que esses profissionais utilizam em suas práticas cotidianas. O objetivo deste capítulo foi buscar subsídios para entender como se estrutura o trabalho do ponto de vista afetivo no processo de formação, quais os conceitos e referenciais teóricos utilizados pelos docentes. Buscamos também, em um processo de triangulação, investigar se os futuros professores em formação conseguem distinguir os conceitos ligados ao campo afetivo, se possuem ou não consciência da importância desses fenômenos para a futura prática profissional.

Este capítulo foi estruturado da seguinte maneira: Um questionário em francês e outro em português foi enviado por meio da ferramenta Formulários, do Google Forms®. Esses dois questionários possuem o mesmo tipo de questão, realizadas as adaptações mínimas necessárias por conta das especificidades de cada país. A ferramenta permite a importação de dados nos formatos PDF e CSV, do qual utilizamos a ferramenta Cálculo, do LibreOffice para a conversão para o formato Excel, que foi utilizado no tratamento. O link de acesso aos questionários online foi enviado aos alunos dos últimos anos dos Cursos de Pedagogia da UNESP e dos alunos dos INSPés, onde realizamos as entrevistas e observações. Um questionário contendo 35 questões, divididas entre questões de múltipla escolha, questões de gradação de concordância, nos moldes da escala Likert, e questões dissertativas compõem o instrumento.

Para a coleta dos dados dos docentes utilizamos o Programa LimeSurvey®, vinculado à Universidade de Lyon 2. Este programa permitiu a aplicação de um questionário com 36 questões e 39 variáveis, em duas versões distintas, francês e português. Compõem o quadro de questões, perguntas de múltipla escolha, perguntas de gradação de concordância, nos moldes da escala Likert, sem o ponto neutro tradicional, e perguntas de livre resposta, dissertativas. No início das respostas os indivíduos optam pela língua que querem responder e fornecem concordância com a pesquisa, sem a qual, não é possível o prosseguimento. Utilizamos o programa CHIC® 7 (programa de análise estatística implicativa) para o tratamento dos dados dos questionários dos docentes. Após finalizar o tratamento buscamos as convergências de padrões nos quesitos que remetem à presença e importância do campo afetivo para prática

docente. Juntamente com a análise estatística implicativa, realizamos a análise qualitativa para uma melhor compreensão das respostas obtidas com os questionários.

6.1 Do questionário a construção dos dados com aplicação do programa CHIC 7, lugar e papel da afetividade nas práticas docentes

Para esse momento da pesquisa, nos debruçamos sobre a análise das respostas dos docentes formadores sobre a importância e ressonância da afetividade para suas próprias práticas, para os relacionamentos com os estudantes, e para o desempenho destes. Para isso foram realizadas perguntas que objetivaram o melhor conhecimento do percurso de formação dos professores formadores, de suas trajetórias de vida, com o intuito de conhecer um pouco mais sobre as vivências desses profissionais e como o campo afetivo foi sendo trabalhado ao longo do percurso. Conhecer a formação e a trajetória, nos permitiu melhor entender como esses profissionais foram formados do ponto de vista afetivo, e como essa característica humana poderia influenciar o trabalho presente destes profissionais, como professores universitários, o que de fato repercute sobre a importância que estes remetem a afetividade no processo formativo. Quais referenciais teóricos guiam suas práticas, e qual a importância para eles do desenvolvimento ou não da afetividade como parceira do processo formativo. Por se tratar na maioria de psicólogos, mestres e doutores em psicologia, e por ministrarem conteúdos também ligados à psicologia, na maior parte do tempo, o trabalho do docente que trabalha com esses conteúdos tende a possuir uma maior proximidade com o campo afetivo, e por tanto, passível de ser constatado nas respostas dos participantes. A análise estatística implicativa, nos permitiu estabelecer relações que muitas vezes não seriam percebidas por uma análise qualitativa simples. O programa nos permitiu visualizar implicações que podem exercer influência sobre a maneira como esses sujeitos compreendem e interpretam a realidade e ação da afetividade para suas práticas e para o resultado de seus trabalhos.

6.2 Professores e sua formação

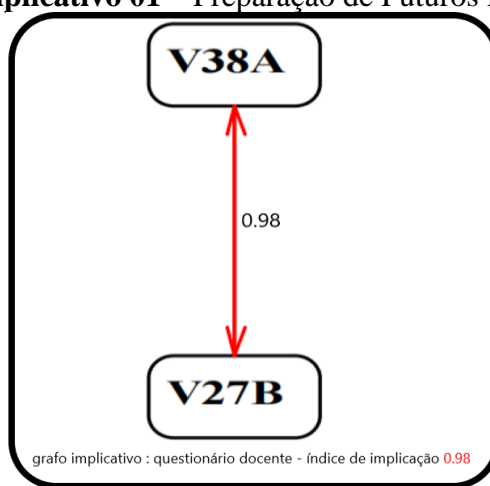
Como já dito, neste presente capítulo abordamos as concepções de afetividade que docentes universitários possuem sobre o campo afetivo e as possíveis repercussões dessas concepções para suas práticas de ensino. Iremos também abordar a visão que os futuros

professores em formação possuem sobre a afetividade, e quais conhecimentos estão sendo adquiridos no processo formativo para proporcionar meios de ação no ambiente escolar, no que tange às competências afetivas. Para isso, utilizamos como instrumento de construção, tratamento e análise dos dados, os programas CHIC®7 (2014), para o trabalho com a análise estatística implicativa, a plataforma LimeSurvey® versão 3.22.210, vinculada a Université Lumière Lyon 2, bem como a ferramenta GoogleForms® para a construção dos dados dos discentes.

Os grafos implicativos deste capítulo serão descritos e discutidos incluindo o código da variável e seu significado em itálico para facilitar a visualização do conceito trabalhado. A descrição, sujeitos, período da amostragem podem ser recuperados no capítulo da metodologia.

No grafo implicativo 1 apresentamos a relação implicativa entre as variáveis V38A e V27B, onde analisamos a preparação dos futuros professores.

Grafo Implicativo 01 – Preparação de Futuros Professores

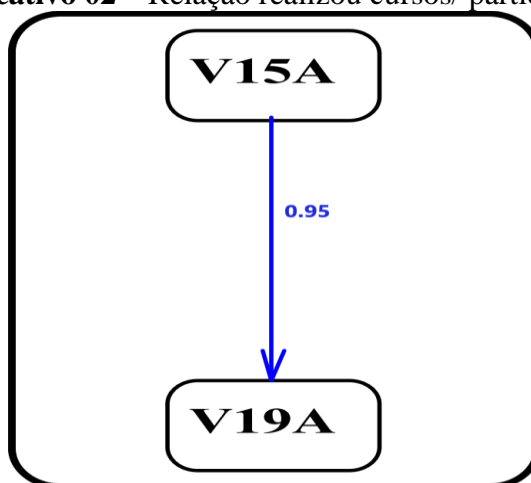


Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014)

Segundo o grafo implicativo acima, *docentes que acreditam que os futuros professores estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o exercício da profissão (V38A) tendem reconhecer a importância da afetividade para o trabalho docente (V27B)*. O movimento oposto também ocorre, sendo que *docentes que reconhecem a importância da afetividade para o trabalho docente* implica em docentes que *acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados para o exercício da profissão, do ponto de vista afetivo*. Observa-se uma dupla implicação com índice de implicação de 0.98. Aqueles docentes que reconhecem a importância da afetividade para o trabalho docente implicam docentes que acreditam que os futuros professores estão sendo mal preparados, no quesito

afetivo, para o exercício da profissão docente. Essas duas variáveis estão distantes no questionário aplicado, mas o CHIC 7, nos traz essa relação de implicação importante do ponto de vista teórico. O reconhecimento da atual situação de formação no Brasil e na França e a consciência de que é necessário repensarmos o papel da afetividade no processo de formação de professores, caminha em consonância com nossa hipótese inicial da falta de preparo dos futuros profissionais no quesito afetivo e a necessidade de melhorias das orientações que guiam o currículo de formação. No grafo implicativo 02 a seguir iremos analisar as relações entre formação, pesquisa e conhecimentos afetivos.

Grafo implicativo 02 – Relação realizou cursos/ participa de grupos

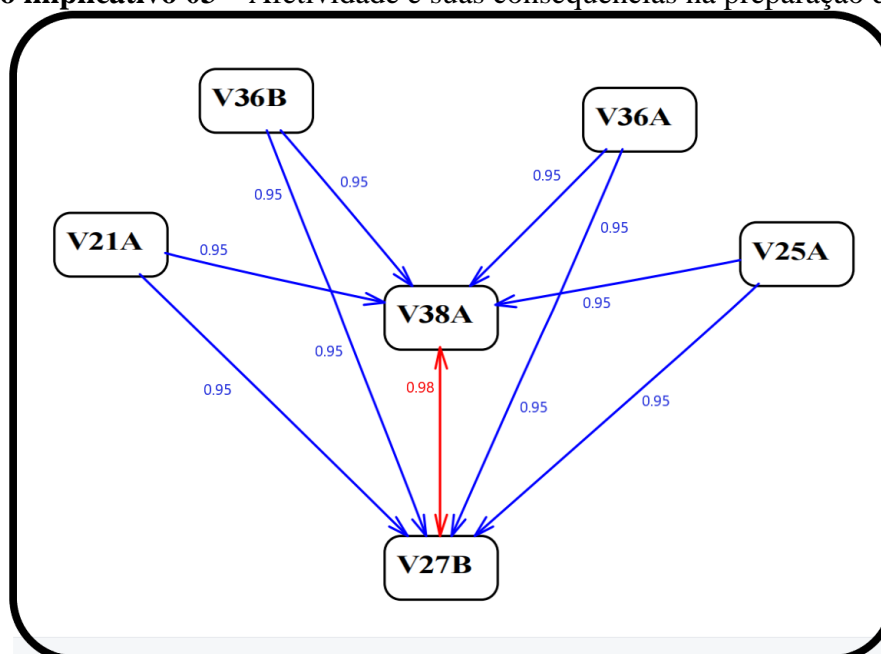


Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Professores que já realizaram cursos sobre a temática da afetividade após término da graduação, a saber, no período de pós-Graduação ou já na condição de professor universitário (variável V15A), implica sobre *professores que participam de associação ou grupo de pesquisa sobre a temática da afetividade* (V19A), com um índice de implicação de 0.95. Esse forte índice de implicação nos permitiu inferir que professores universitários que estão ativamente envolvidos com a pesquisa e com a participação de entidades que se preocupam em estudar e debater a temática da afetividade também já realizaram cursos e formações sobre essa temática afetiva. A realização de formações no campo da afetividade após o término da graduação tende a conscientizar os docentes sobre a importância desse tema, sua centralidade na construção psíquica, social e ética dos cidadãos, bem como de conduzir os professores universitários a se implicar em melhor conhecer esse campo de conhecimento.

No grafo implicativo 03, apresentamos os conhecimentos dos docentes sobre afetividade e suas manifestações.

Grafo implicativo 03 – Afetividade e suas consequências na preparação docente



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com Paint 3D®

A variável V21A (professores que *sabem definir o conceito de afetividade*) implica na variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*), com um índice de implicação de 0.95. A variável V38A, por sua vez, implica sobre a variável V27B (*professores que acreditam que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente e que conhecer sobre essa dinâmica e repercussão é importante para o bom trabalho docente*), com um índice de implicação de 0.98. Podemos perceber movimento semelhante em relação à variável V21A, que implica sobre a variável V27B, com índice implicativo de 0.95, que por sua vez, implica sobre a variável V38A, com índice implicativo de 0.98. A relação entre afetividade e desenvolvimento foi largamente discutida por Wallon (1879-1962), que em seus escritos deixou claro que não seria possível estabelecer relações de convivialidade sem a ação da afetividade. Sentimentos e emoções são componentes das estruturas de pensamento e agem sobre nossa constituição psíquica influenciando nossos relacionamentos e, em nosso contexto específico, em toda relação educativa. A capacidade de definir, conceituar um fenômeno, ou expressão de nossa psique, a afetividade, implica em professores que desenvolveram a capacidade de também reconhecer as

consequências desta para seu próprio trabalho e demais profissionais da educação, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de um senso crítico em relação às atuais prioridades formativas da atual estrutura de formação de professores onde a afetividade ainda é subvalorizada.

A variável V36A (*jovens professores abandonam a carreira docente por conta sofrimento*) e V36B (*jovens professores abandonam a carreira docente por conta dos baixos salários recebidos e do sofrimento*), implica sobre a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*) e V27B (*professores que acreditam que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente ...*), com índice de implicação de 0.95. Os baixos salários e o sofrimento, na visão dos docentes formadores, aparenta contribuir para o abandono da profissão dos jovens profissionais da educação e implicam em profissionais que reconhecem a importância dos componentes da afetividade para o trabalho docente.

Professores que acreditam que a carga horária atual ligada aos componentes afetivos na formação de professores das próprias disciplinas que ministram é insuficiente para uma adequada formação (V25A), implica sobre a variável V38A, em professores que acreditam que os futuros professores estão sendo mal preparados no quesito afetivo para enfrentar os problemas do cotidiano da profissão, com índice de implicação de 0.95, que implica sobre a variável V27B, em professores que consideram a afetividade importante para o trabalho docente, com um índice de implicação de 0.98. A variável V25A também implica sobre a variável V27B, que por sua vez, implica sobre a variável V38A, com índice de implicação de 0.95 e 0.98, respectivamente. Ou seja, professores que reconhecem que a carga horária direcionada para discutir os conceitos e conteúdos da afetividade na formação de professores reflete sobre a consciência da atual estrutura de formação no quesito afetivo, que implica sobre a conscientização da importância da afetividade para seu próprio trabalho e sobre os demais docentes.

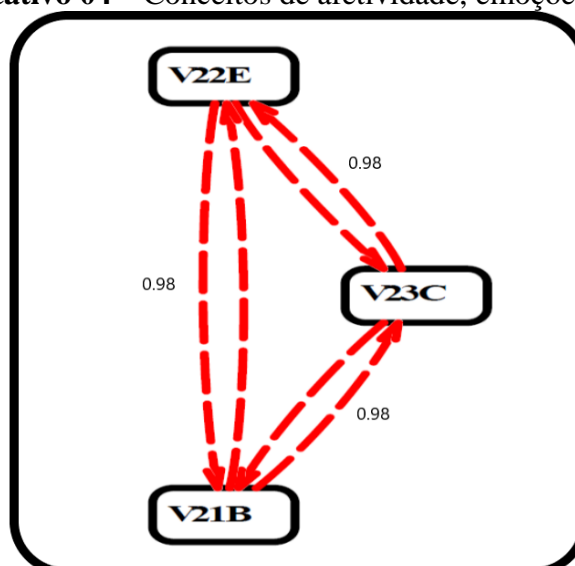
Estes sinais da presença, importância e ação da afetividade para a formação, se apresentam de maneira contundente pelas variáveis aqui analisadas, demonstrando que a percepção que os docentes possuem sobre sofrimento de jovens professores e abandono da carreira docente está intimamente ligada à maneira como esses profissionais percebem as influências da afetividade e a necessidade de um melhor preparo dos jovens professores para lidar com a dinâmica afetivo/relacional. Professores que conseguem definir o que é afetividade, tendem a acreditar que ela influencia o trabalho docente, sendo importantes para uma boa

relação de mediação, bem como acreditam que conhecer sobre as influências de emoções e sentimentos e seus desdobramentos é importante para um trabalho docente eficaz, do ponto de vista da formação integral. Wallon (1968) postulou em seus escritos que não seria possível separar a afetividade de nossa cognição, e que a compreensão dessa realidade psíquica, poderia direcionar a uma melhor compreensão dos processos de formação e de construção do conhecimento que são mediados pelos signos e símbolos do meio sociocultural.

6.3 O que é afetividade para os docentes

A definição do conceito de afetividade, por mais simples que possa aparentar, é extremamente importante do ponto de vista das repercussões que podem causar sobre a consciência e importância atribuída à afetividade na formação de professores. O grafo implicativo a seguir, descreve a relação entre as variáveis dos docentes que apresentaram dificuldades de determinar os conceitos das palavras afetividade, sentimentos e emoções. Com um índice implicativo de 0.98.

Grafo Implicativo 04 – Conceitos de afetividade, emoções e sentimentos



Grafo implicativo: questionário docente - índice 0.98

Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014)

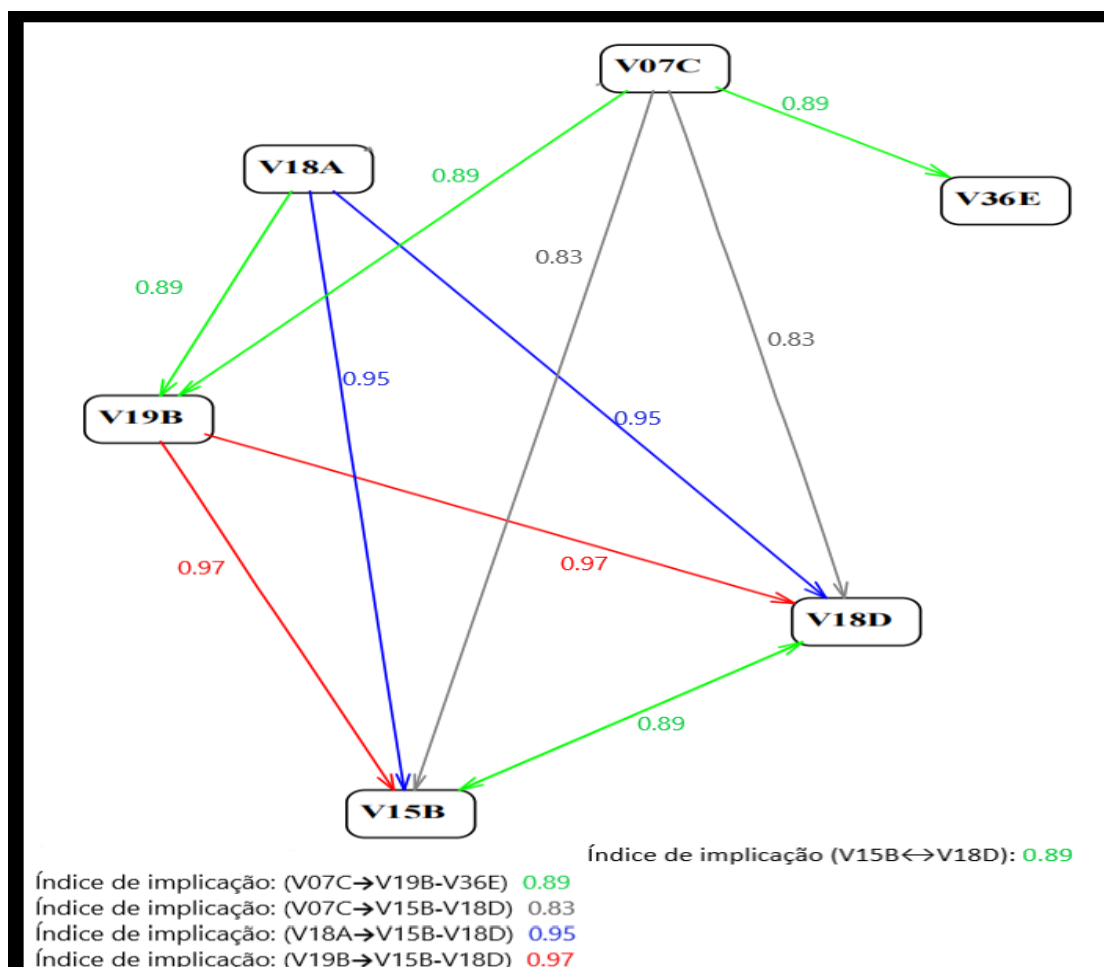
Assim, docentes que não souberam ou quiseram responder o que entendem por sentimentos (V22E), implica e é implicado por docentes que não souberam ou quiseram

responder o que entendem por emoções (V23C), que também possui dupla implicação em docentes que não quiseram ou souberam responder o que entendem por afetividade (V21B), que finaliza por possuir dupla implicação em docentes que não souberam ou quiseram responder o que entendem por sentimentos (V22E), com índice de implicação de 0.98. Os conceitos de emoção, sentimentos e afetividade ainda hoje aparecem na literatura de maneira incerta. Wallon (1968) foi um dos pensadores na modernidade que se ocupou de buscar esclarecer essa semântica conceitual, ao estabelecer características próprias de cada palavra ligada ao campo afetivo, ao estabelecer um conceito próprio e distinguível para emoções, sentimentos, paixão e afetividade. Damásio em seus escritos (1996; 2005) também contribuiu para uma melhor compreensão da terminologia conceitual das palavras presentes no campo afetivo, ao estabelecer clara distinção entre as manifestações psíquicas da afetividade, ao qual relacionou os sentimentos e suas manifestações somáticas, físicas, ao qual atribuiu o conceito de emoções.

Podemos inferir que, docentes que apresentaram dificuldades ou não souberam responder quando foram questionados sobre os conceitos ligados a palavra afetividade, emoções e sentimentos, dificilmente compreenderão as reais implicações dessa manifestação para o trabalho da futura professora, bem como, não disporão de recursos para trabalhar, mesmo que esporadicamente, componentes do campo afetivo na formação. A reciprocidade implicativa presente no grafo implicativo 4, nos permite compreender que quando um docente não dispõe de palavras para conceituar o campo afetivo, como um todo, ele também apresenta dificuldades de conceituar ou distinguir os conceitos ligados às suas partes, ou seja, a palavra emoção e sentimentos.

De maneira contrária aos docentes que acreditam que a afetividade é importante e pode auxiliar os futuros profissionais docentes no desenvolvimento de seu trabalho e na mediação pedagógica em sala de aula, existem aqueles docentes embasados em uma tradição de pensamento que acreditam que a afetividade é desestabilizadora da cognição e que opera de maneira negativa nos processos de ensino e de aprendizagem. O grafo implicativo 05 a seguir, apresenta as relações entre os professores que acreditam que a afetividade atrapalha o desenvolvimento cognitivo dos estudantes frequentemente.

Grafo Implicativo 05 – Professores que acreditam que afetividade atrapalha desenvolvimento cognitivo



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

Nessa mesma vertente de análise, professores que *acreditam que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes frequentemente* (V07C), implica naqueles que *nunca ou raramente participaram de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*, (V18D), com um índice de implicação de 0.83. A falta de formação no quesito de competências afetivas, aparenta ter o poder de favorecer o olhar negativo de docentes sobre as influências da afetividade para o desenvolvimento cognitivo. A variável V07C, também implica sobre a variável V15B, (*pessoas que não fazem ou fizeram curso ou formação continuada sobre a afetividade e suas repercussões para a profissão docente*), com índice de implicação de 0.83.

Professores que acreditam que a afetividade pode atrapalhar frequentemente o desenvolvimento cognitivo (variável V07C) também implica sobre a variável V36E (*pessoas que acreditam que os jovens abandonam a carreira docente por falta de amparo afetivo/emocional*), com um índice de implicação de 0.89. Essa mesma variável V07C implica

sobre a variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*), com um índice de implicação de 0.89.

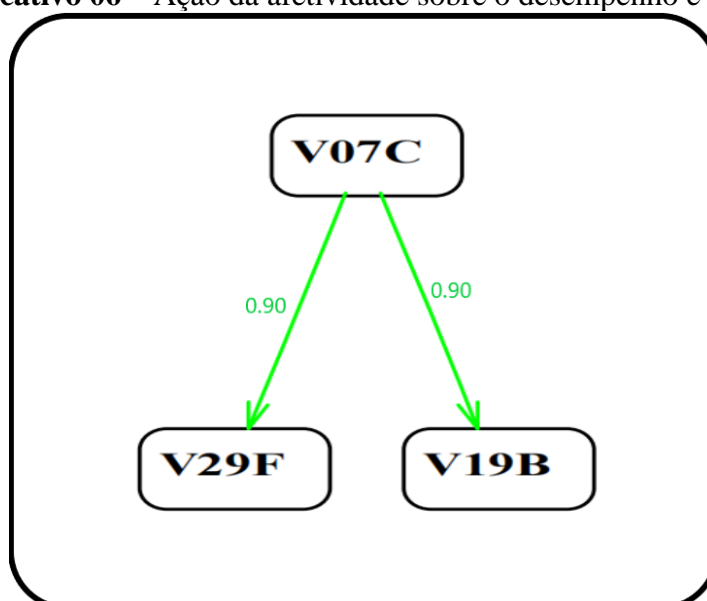
Como pode ser percebido, existe uma correlação entre um olhar pessimista sobre a ação da afetividade e o desenvolvimento cognitivo, talvez, por falta de aprofundamento sobre essa temática pelos envolvidos, ou por ser um campo de estudos que está em pleno desenvolvimento e ainda se encontra incipiente frente aos estudos da cognição. Existe uma cultura acadêmica ainda na atualidade que sofre as influências do pensamento cartesiano, que tende separar afetividade da cognição e subalterniza o desenvolvimento psicoafetivo. A imagem dicotômica sobre o psiquismo humano é desconstruída desde os escritos vygotskianos e wallonianos. O movimento que tentou delimitar as manifestações afetivas em partes outras do encéfalo, que o córtex pré-frontal, foi desconstruído por diversos pesquisadores contemporâneos, dentre eles, o neurocientista Antônio Damásio (1996, 2005). Segundo as pesquisas de Damásio (2005) existem partes do córtex pré-frontal que atuam nas manifestações de sentimentos e estão envolvidas na manifestação de certas emoções, em suas áreas ventromedial e córtex cingulado anterior. (Damásio, 2005). A presença das manifestações afetivas nas áreas mais desenvolvidas do cérebro, é uma evidência de sua complexidade e protagonismo da organização psíquica do ser humano. Segundo Damásio, as amígdalas, juntamente com as áreas do córtex pré-frontal ventromedial e córtex cingulado anterior, são os locais conhecidos hoje de disparo das emoções. (Damásio, 2005, p. 66).

Os profissionais que participam nunca ou raramente de atividades ligadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais/afetivas do docente no ensino superior (V18A) implicam sobre a variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*), com índice de implicação de 0.89 e também sobre as variáveis V15B (*pessoas que não fazem ou fizeram curso ou formação continuada sobre a afetividade e suas repercussões para a profissão docente*) e V18D (*professores que nunca ou raramente participaram de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*) com um índice de implicação de 0.95. É perceptível a relação de professores que não participam de atividades ligadas ao desenvolvimento da afetividade com docentes que não participam de laboratórios ou grupos de pesquisa e nem tampouco fizeram cursos de formação continuada sobre essa temática. Se o docente não se envolver ou se dispuser a ser formado para trabalhar os componentes afetivos, dificilmente poderá proporcionar tais conhecimentos aos seus alunos, os professores em formação.

De maneira semelhante, os profissionais que não mantêm nenhum vínculo com grupos de pesquisa ou associações que se dedicam à temática afetiva, tendem a não realizar cursos de aprimoramento e aperfeiçoamento das competências socioemocionais/afetivas. A variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*) implica sobre as variáveis V15B e V18D, já apresentadas anteriormente, com um índice de implicação de 0.97. Dessa maneira os profissionais que não participam de grupos ou laboratórios que se dedicam a estudar essa temática, também não realizam formações continuadas sobre afetividade nem tampouco participam do aprimoramento de competências socioemocionais/afetivas docente no ensino superior, o que demonstra a proximidade da relação de pesquisa e de formação no que tange à afetividade. Docentes que não realizam pesquisas sobre essa temática, tendem a também não participar de atividades de aprimoramento dos conhecimentos sobre afetividade.

No grafo a seguir iremos analisar as reverberações da afetividade sobre o desempenho do discente no olhar dos docentes formadores.

Grafo implicativo 06 – Ação da afetividade sobre o desempenho e sobre discente



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

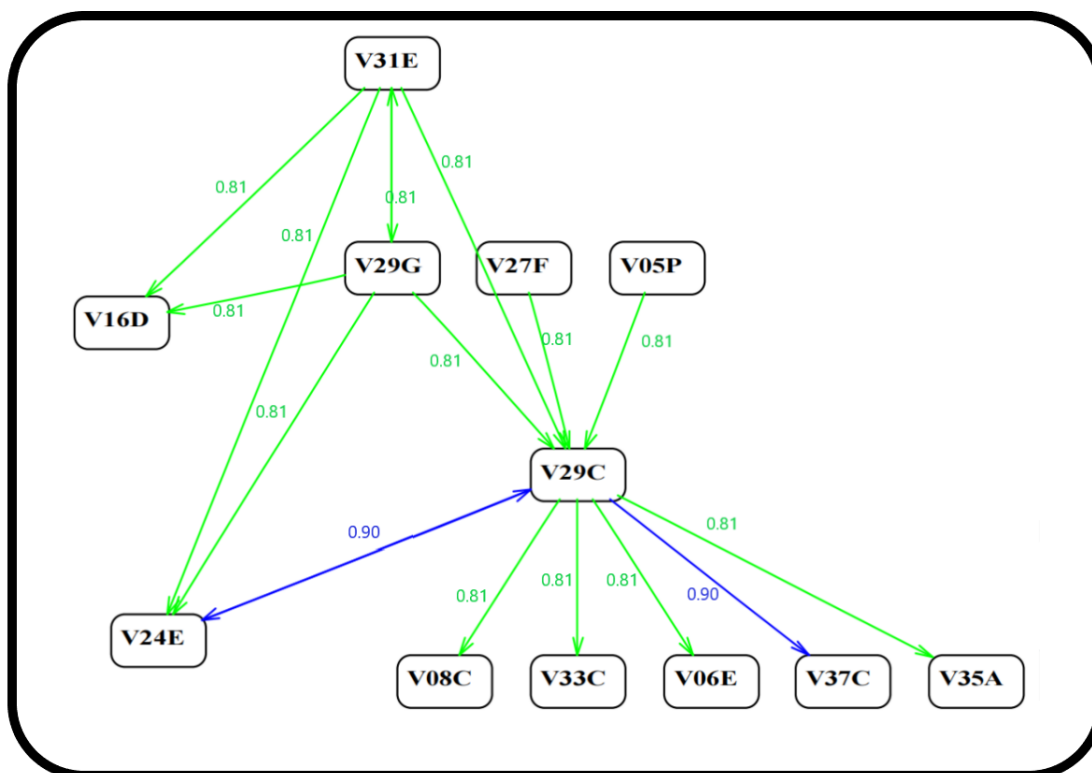
A variável V07C (*professores que acreditam que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes*) implica sobre a variável V29F (*professores que acreditam que a afetividade desempenha forte influência sobre o desempenho do aluno*), e sobre a variável V19B (*professores que não participam de associação ou grupo de pesquisa*

que dedicam a estudar e discutir as influências da afetividade para o trabalho docente), com um índice de implicação de 0.90. Tais relações de implicação seriam difíceis de serem percebidas sem a mediação da análise estatística implicativa e uso do CHIC 7, como ferramenta de construção e tratamento dos dados. No quadro da ASI, a relação entre visão negativa da afetividade, a concepção de que a afetividade atrapalha frequentemente o desenvolvimento cognitivo dos alunos (V07C), pode estar relacionado ao baixo grau de aprofundamento sobre a temática da afetividade por pelos docentes formadores, ou quem sabe de experiências traumáticas vivenciadas no ambiente de trabalho, onde alguma explosão de ordem afetiva causou traumas no docente. Por fim, o fato desse docente não estar atualizado sobre essa temática em questão, pode contribuir para a manutenção de uma visão estereotipada ou superficial sobre o assunto. Segundo Audrin (2020, p. 5) “essas emoções não estão na periferia de nossas vidas. Pelo contrário, elas estão no centro de nossa vida cotidiana; não podem ser separadas de ações, comportamentos, pensamentos e aprendizado.” (Tradução nossa).⁴⁵ As concepções negativas sobre a ação das emoções e sentimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem que alguns docentes ainda hoje possam ter representa a necessidade de melhorias no processo formativo, de construção de competências mediativas e relacionais pautadas na afetividade.

Pensando nas implicações da afetividade sobre as relações docentes entre professores e alunos, as influências da mesma sobre o processo decisório serão analisadas no grafo a seguir.

Grafo implicativo 07 – Afetividade e suas consequências nas relações

⁴⁵ « Ces émotions ne sont pas à la périphérie de nos vies. Au contraire, elles sont au coeur de notre quotidien ; elles ne peuvent pas être séparées des actions, comportements, réflexions et apprentissages. »



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com *Paint 3D*®

No grafo implicativo acima podemos identificar algumas relações muito interessantes do ponto de vista da afetividade para a compreensão de nosso objeto de estudo. Assim, a variável V31E (*docentes que consideram que a afetividade exerce influência máxima para o desenvolvimento das atividades de suas disciplinas*) possui relação de dupla implicação com a variável V29G (*grau de influência da afetividade sobre o desempenho do aluno*) que por sua vez, implica sobre a variável V29C (*grau de influência máxima da afetividade para o trabalho docente nas relações entre professores e alunos*), nas relações entre professores e alunos, com um índice de implicação de 0.81. Docentes que apresentam a tendência de considerar o alto impacto da afetividade em suas disciplinas também compreendem que estas exercem influência máxima sobre as relações a serem estabelecidas com os alunos em classe e respectivamente sobre o desempenho destes alunos no processo de aprendizagem. A mesma variável V31E, implica também, diretamente sobre as variáveis V29C (*grau de influência máxima da afetividade para o trabalho docente nas relações entre professores e alunos*), V24E (*professores que afirmaram dedicar mais de vinte horas de suas disciplinas para discutir as teorias e autores que trabalham com as questões afetivas no ambiente escolar*), e V16D (*docentes que realizaram cursos ligados a temática afetiva em outras universidades*). Podemos perceber uma clara relação entre os docentes que consideram os componentes afetivos em suas práticas, que

estes agem ativamente sobre os processos de relacionamentos construídos em sala de aula, sem os quais o processo educativo não se consolidaria.

Assim os docentes que responderam influência máxima da afetividade para o desenvolvimento de suas disciplinas (V31E), também implica sobre a variável V29C, influência da afetividade para as relações entre professores e alunos e também sobre a variável V24F, professores que dedicam mais de 20 horas para discutir teorias e autores que abordam assuntos relativos a afetividade, com um índice de implicação de 0.81. A mesma variável V31E ainda implica sobre a variável V16D, docentes que, quando indagados se realizaram cursos ligados a temática afetiva, responderam que em outras universidades, externas às quais trabalham. Existe uma relação de implicação evidente entre os docentes que se preocupam com as questões afetivas, e a repercussão dessas influências para o processo educativo, como também de um maior grau de preocupação em trabalhar aspectos ligados ao desenvolvimento afetivo dos alunos, com dedicação de mais de 20 horas para essa temática. Estes mesmos docentes responderam que dedicam um tempo de 20 horas ou mais de suas disciplinas para discutir a ação da afetividade e tendem a realizar cursos sobre essa temática, em instituições externas. O contexto educativo não pode ser compreendido sem considerar os aspectos emocionais (Pekrun; Stephens, 2010). O fato de as instituições de vínculo não possuírem programas de aperfeiçoamento profissional aos docentes sobre o campo afetivo é algo preocupante quando pensamos na situação de outros docentes que nunca tiveram condições de adquirir tais conhecimentos em suas graduações, e que por não serem da área da psicologia ou da educação, dificilmente participarão de formações sobre essa temática.

Professores que tendem a se importar com a afetividade e suas influências nas relações entre professores e alunos, V29C (*grau de influência máxima da afetividade para o trabalho docente nas relações entre professores e alunos*), implicam sobre a variável V08C (*afetividade influencia a escolha da profissão muitas vezes ou sempre*), sobre a variável V33C (*emoções e sentimentos influenciam sempre os níveis de motivação, de interesse e de comprometimento do aluno com seus estudos*), sobre a variável V06E (*professores que tiveram a oportunidade de vivenciar situações em que a afetividade desempenhou papel importante em cursos específicos*) e também sobre a variável V35A (*influência que a temática afetiva opera sobre as representações da juventude sobre a profissão docente e consequente ingresso na carreira docente de novos profissionais*), com um índice de implicação de 0.81.

Podemos perceber que professores que consideram a influência da afetividade para seu próprio trabalho e na relação com seus alunos tendem a reconhecer que os componentes afetivos influenciam a escolha da profissão, os níveis de motivação e de comprometimento dos alunos

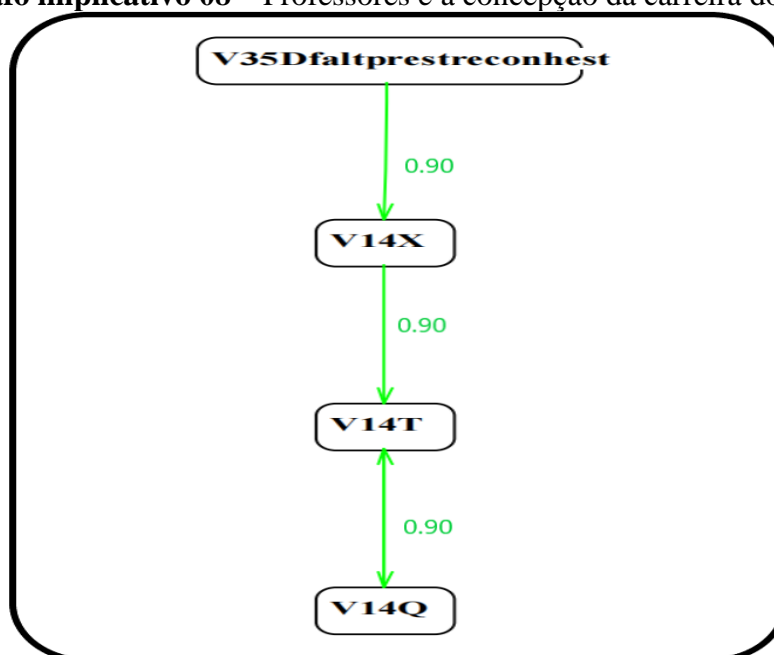
nos estudos. Essa variável também implica em docentes que já realizaram cursos sobre essa temática, e sobre docentes que reconhecem que a afetividade pode agir sobre as representações dos estudantes, influenciando a escolha da profissão docente. O número de docentes, como já apresentado nos capítulos sobre análise da legislação, é preocupante. Segundo dados oficiais dos dois países, o número de docentes que ingressam na carreira docente vem diminuindo nos últimos anos, favorecendo a manifestação de incertezas quanto ao oferecimento de uma educação de qualidade no futuro, o que pode, em partes, ser explicado pela concepção que a juventude na atualidade possui sobre o trabalho docente. Emoções e sentimentos agem sobre a motivação, sobre as representações, sobre a escolha da profissão e a falta de discussão e de formações sobre o campo afetivo pode favorecer uma atmosfera de obscuridade e de incertezas.

A variável V27F (*professores que quando indagados sobre a afetividade e sua importância para o trabalho docente, responderam que são importantes, pois favorecem a melhora da autoestima*) implica em professores que reconhecem essa importância para as relações entre professores e alunos, variável V29C, com índice de implicação de 0.81. A variável V05P (*experiência profissional superior de até três anos em gestão/coordenação no ensino superior*) implica sobre a variável V29C, em professores que reconhecem a importância da afetividade para as relações entre professores e alunos. Essa experiência na gestão possui visível correlação com a sensibilização do profissional às questões do campo afetivo, o que pode indicar que a experiência em gestão é um fator positivo para o desenvolvimento de uma percepção mais sensível do professor, no que tange aos aspectos afetivos do desenvolvimento.

A variável V24E (*professores que dedicam mais de 20 horas da disciplina para discutir teorias ou autores que discutem a questão afetiva*) implica e é implicada pela variável V29C (grau de influência da afetividade para o trabalho docente, nas relações entre professores e alunos), com um índice de implicação de 0.90. Essa variável V29C, por sua vez, implica sobre a variável V37C (em professores que acreditam que as situações negativas presentes na escola como *bullying*, desestrutura, assédio, violência física e verbal, podem causar alto sofrimento psíquico aos docentes recém-formados), sem que estes dispunham de mecanismos para gerir esse processo de sofrimento, com índice de implicação de 0.90. Essa relação de implicação proporcionada pelo Análise Estatística Implicativa, apoiada pelo programa CHIC 7, nos permite visualizar algumas relações que seriam dificilmente percebidas da mesma maneira com uma outra estratégia de tratamento e análise de dados. Professores que dedicam carga horária de suas disciplinas aos componentes afetivos tendem a serem mais sensíveis às influências da afetividade para o trabalho docente e das consequências desta para a estabilidade psíquica do jovem professor.

Já no grafo implicativo 08, percebemos a concepção dos professores sobre a carreira docente com todas as relações apresentando nível de implicação de 0.90. Nesse grafo, a variável V35D, professores que acreditam que *falta prestígio e reconhecimento sobre a profissão docente* implica em professores que acreditam que a *profissão docente seria uma carreira pouco atrativa para um filho ou parente seu* (variável V14X), que por sua vez implica em professores que acreditam que a *carreira docente na atualidade é pouco atrativa* (variável V14T), que tende a uma dupla implicação (equivalência) em professores que *acreditam que o salário que um docente recebe em comparação aos demais profissionais é injusto* (variável V14Q).

Grafo implicativo 08 – Professores e a concepção da carreira docente



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com Paint 3D®

É possível perceber que existe possivelmente uma relação entre a visão dos docentes que não recomendariam sua própria profissão a um familiar ou parente próximo, com a percepção de que a carreira docente não é atrativa e que os profissionais docentes são mal pagos em comparação aos demais profissionais.

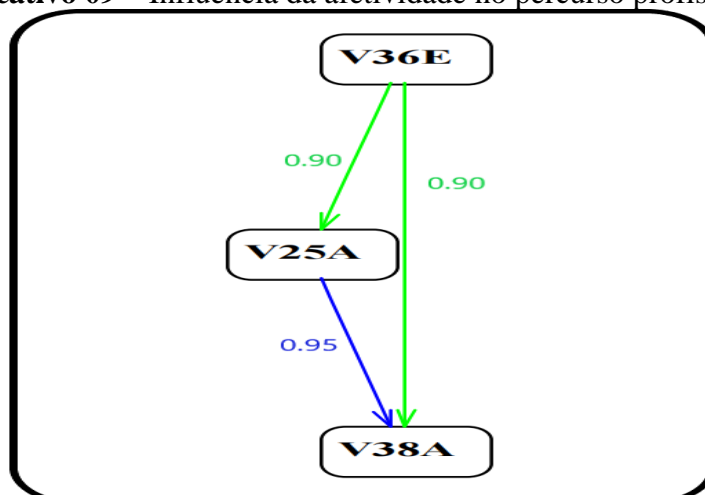
Existe possivelmente alguma semelhança nas concepções apresentadas pelos docentes brasileiros e franceses. Os salários recebidos por docentes nesses dois países não ocupam a média salarial das demais profissões com o mesmo nível de estudo. Um candidato ao cargo de professor do sistema público francês, a partir de 2010, precisa possuir o nível mínimo de

mestrado (decreto n° 2009-918 de 28 julho 2009) com cinco anos de estudos de nível superior, enquanto um professor brasileiro para ingressar nas carreiras do magistério brasileiro precisa possuir uma licenciatura de 4 anos de estudos de nível superior (lei n° 13.415, de 2017). A comparação aqui proposta refere-se a profissionais com mesmo grau de formação de cada país, não se aplicando as especificidades das trajetórias históricas de cada sistema de ensino.

A concepção de profissão não atrativa é algo preocupante quando pensamos no viés afetivo, de amparo e recepção de novos profissionais. Acreditamos que a influência de um docente experiente pode repercutir nos novos ingressantes da profissão facilitando a descredibilização da mesma e favorecendo o processo de abandono da carreira. Outro fator que pode contribuir para essa visão desencorajante da própria profissão é o sofrimento e a frustração dos profissionais da educação. Jovens docentes enfrentam no início da profissão carga afetiva que pode desestabilizar o equilíbrio emocional e por consequência, facilitar a busca por melhores condições de trabalho. O prestígio e reconhecimento que na visão desses docentes não é suficiente repercute no estado de ânimo, afetivo, influenciando também, a forma como estes profissionais gerem suas carreiras.

Assim, iremos analisar no grafo implicativo a seguir as possíveis influências da afetividade para a carreira docente e analisar como a carga horária dedicada a discutir aspectos afetivos da formação pode influenciar a permanência ou não dos futuros profissionais na educação, as possíveis consequências da afetividade para o abandono da profissão na visão dos docentes formadores.

Grafo implicativo 09 – Influência da afetividade no percurso profissional docente



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com Paint 3D®

Neste grafo implicativo podemos ver a relação implicativa presente entre as variáveis V36E, V25A e variável V38A. A variável V36E (*jovens que abandonam a carreira docente por falta de amparo afetivo*), implica sobre a variável V25A (*percentual de carga horária parcialmente insuficiente*), com índice de implicação 0.90, que implica sobre a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*), com um índice implicativo de 0.95. É perceptível a relação de abandono da profissão por jovens docentes e a falta ou inadequada de aplicação dos conhecimentos sobre afetividade para enriquecer o arcabouço teórico metodológico dos jovens docentes, o que possibilitaria uma melhor compreensão das afetações causadas pelo campo afetivo e melhores condições de lidar com tais afetações. Estes docentes que acreditam que os jovens docentes podem abandonar a profissão por falta de amparo afetivo emocional também acreditam que estes mesmos profissionais estão sendo mal preparados no quesito afetivo para lidar com o cotidiano extremamente estressante da profissão. No Brasil a ausência de professores ao trabalho é marcante.

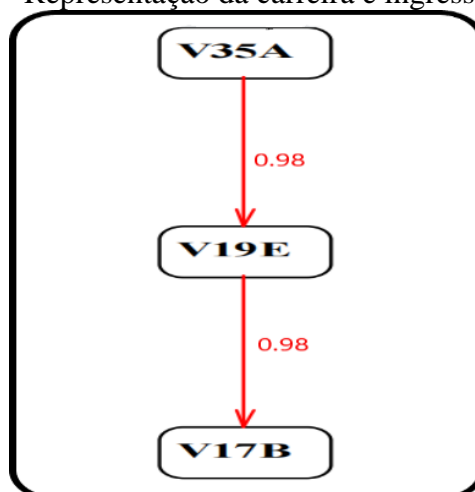
A variável V36E, já descrita acima, também implica sobre a variável V38A, com índice de implicação de 0.90. Existe uma relação de implicação entre os docentes que acreditam que a falta de amparo afetivo por parte da instituição, seja por falta de projetos de acompanhamento, falta de estrutura formativa, falta de consideração da afetividade como parte construtora da psique humana, podendo acarretar abandono da profissão e a crença de que a carga horária desses componentes formativos, ofertada na formação é insuficiente ou parcialmente insuficiente em cursos de formação de professores. Por fim, essa mesma variável implica na resposta dos docentes que acreditam que os jovens professores estão sendo mal preparados, do ponto de vista afetivo, para desempenhar o seu trabalho. Sabemos que o nível de sofrimento em qualquer atividade laboral, deve ser acompanhado pelas instituições e essa tarefa, pelos dados presentes, não tem sido considerada de maneira satisfatória pelas instituições.

Leite (2012) ao pontuar as influências da afetividade sobre o processo de aprendizagem, salienta que o momento de organização das atividades a serem desenvolvidas é essencial para garantir o sucesso e minimizar os possíveis casos de insucesso e de abandono. O professor, antes de ser um profissional, é um ser humano, passível das mesmas intempéries que qualquer outra pessoa e precisa ter sua saúde mental considerada no processo formativo e laboral. A relação entre falta de amparo afetivo, carga horária insuficiente, ou parcialmente insuficiente, e a visão pessimista sobre o preparo dos futuros profissionais, pelos sujeitos que participam ativamente desse processo, nos conclama a repensarmos a matriz de formação com vias a incluir, de maneira mais presente a formação dos componentes afetivos na formação docente.

Freire (1996) nos conchama a lembrarmos que nenhuma formação docente poderia ser realizada sem considerar tanto a instância crítica e epistemológica do processo quanto o exercício e reconhecimento do valor da afetividade. Esse processo de coimplicação é indissociável, segundo Wallon (1968), e permeia todo processo educativo. Para esses pensadores a educação é também um processo de humanização e considerar sentimentos e emoções dos formadores, é de fato, reconhecer o caráter intrínseco de sua condição natural e social.

No grafo implicativo 10 apresentamos as relações da autopercepção docente sobre a profissão e as consequências sobre o ingresso de nossos profissionais.

Grafo implicativo 10 – Representação da carreira e ingresso de novos profissionais



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Como podemos visualizar na variável V35A (*representação docente influencia ingresso na carreira*), professores que acreditam que a representação da juventude possui sobre a carreira docente pode influenciar o ingresso de novos profissionais no magistério implica sobre a variável V19E (professores que possuem/participam de projeto de pesquisa sobre a temática da afetividade) que implica também sobre a variável V17B (*professores que não possuem em suas respectivas instituições programas de formação sobre conhecimentos ou competências afetivas*), com um índice de implicação de 0.98.

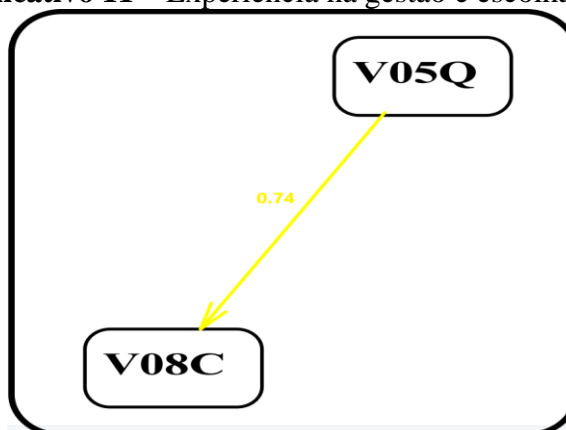
Os professores que possuem uma maior proximidade de pesquisa com os componentes ligados à afetividade, tendem a ser mais sensíveis à representação da juventude sobre a profissão docente e também a reconhecerem as influências de uma visão negativa sobre as condições de trabalho e carreira docente. Imagens e notícias sobre violência, *bullying*,

desrespeito aos profissionais contribui para esse estereótipo negativo que existe sobre a profissão docente, o que pode favorecer um certo olhar negativo sobre a profissão. Contudo a formação sobre afetividade, quando realizada, salvo exceções, não é ofertada pelas instituições de vínculo, o que nos leva a acreditar que a afetividade ainda não foi inserida no currículo como componente essencial para a formação docente.

6.4 As implicações da experiência em gestão para a afetividade

Neste tópico buscamos verificar e analisar se existe alguma correlação entre experiência docente em funções de gestão e uma maior sensibilidade ou não para as questões afetivas. Partimos do pressuposto que funções de gestão inserem os docentes em outras dinâmicas relacionais no ambiente escolar, o que os obriga a trabalhar com questões mais objetivas e subjetivas do processo educativo, relacionando-se de formas diferentes às que estão submetidos os docentes de sala de aula. Por se tratar de interesse específico ligado a gestão, adotamos nesse caso, uma exceção, no que tange ao índice de implicação apresentado ao longo deste capítulo. No grafo implicativo 11, abordamos a experiência em gestão e a escolha da profissão.

Grafo implicativo 11 – Experiência na gestão e escolha da profissão

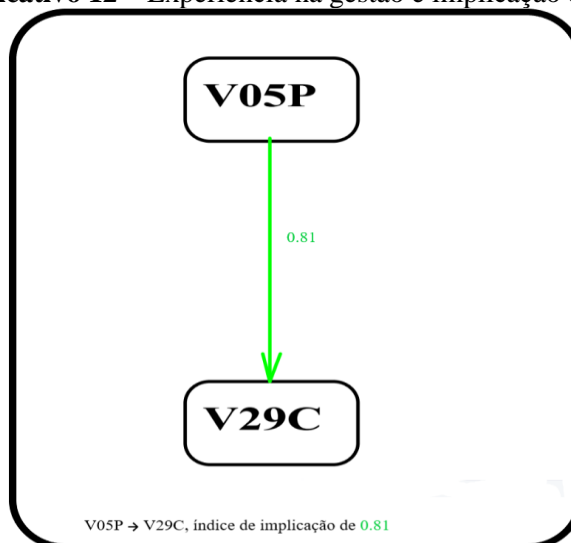


Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com *Paint 3D*®

Professores que possuem entre quatro e seis anos de experiência na gestão do ensino superior (V05Q) apresentam a tendência em reconhecer que os componentes afetivos influenciam a escolha da profissão (V08C), com um índice de implicação de 0.74. Professores

com experiência entre quatro e seis anos na gestão do ensino superior implica sobre o reconhecimento da influência da afetividade para a escolha da profissão dos jovens. Essa experiência na gestão, parece-nos ser um fator de sensibilização para a questão afetiva no ensino superior. No grafo implicativo 12 a seguir, analisamos a experiência na gestão e as implicações da afetividade.

Grafo implicativo 12 – Experiência na gestão e implicação da afetividade



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com *Paint 3D*®

No grafo implicativo acima, a variável V05P (professores que possuem até três anos de experiência na gestão do ensino superior) implica na variável V29C (professores que acreditam que a afetividade exerce máxima influência na relação entre professores e alunos) com índice de implicação de 0.81. É perceptível que quando indagados sobre o grau de influência da afetividade para o trabalho docente, professores que possuem experiência em gestão de até três anos tendem a assinalar influência máxima da afetividade sobre o trabalho do professor nas relações que este estabelece com seus alunos.

As experiências em funções de gestão no ensino superior permitem ao professor experimentar diferentes tipos de relações pedagógicas, o que pode acarretar uma maior sensibilidade no desenvolvimento da percepção sobre afetividade. Nos dois grafos analisados sobre gestão e influência da afetividade, ficou claro a relação entre gestão e uma melhor percepção dos quesitos afetivos para o trabalho docente, o que nos permite acreditar que o docente que teve a oportunidade de experienciar cargos de gestão tende a ser mais sensível às questões afetivas no ambiente universitário.

6.5 Análise qualitativa das concepções docentes: dados do questionário

Para análise dos questionários, selecionamos algumas questões que poderiam nos auxiliar na compreensão das concepções de afetividade dos docentes formadores. A análise de todas as questões do questionário tornaria esse texto longo e cansativo, não sendo este o propósito desta tese. Assim, quando os docentes participantes foram indagados se a afetividade poderia atrapalhar o desenvolvimento cognitivo, 5,55% respondeu raramente. Já 33,33% responderam algumas vezes, 22,22% responderam frequentemente, e 16,66% responderam muitas vezes ou sempre, enquanto 22,22% não souberam ou quiseram opinar. Mais de 77,00% dos respondentes assinalaram que acreditam que a afetividade pode atrapalhar, em algum grau, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o que nos permite inferir que a visão negativa sobre a ação da afetividade na composição da psique humana ainda necessita ser melhor compreendida. Sabemos que existe uma tradição filosófica e histórica sobre essa possível negatividade atribuída ao campo afetivo. Platão insinuou em seus escritos de *Timeu* que para se alcançar a virtude seria necessário a libertação das paixões. Na Idade Média, pensadores como São Tomás de Aquino e Santo Agostinho auxiliaram na manutenção dessa visão pessimista.

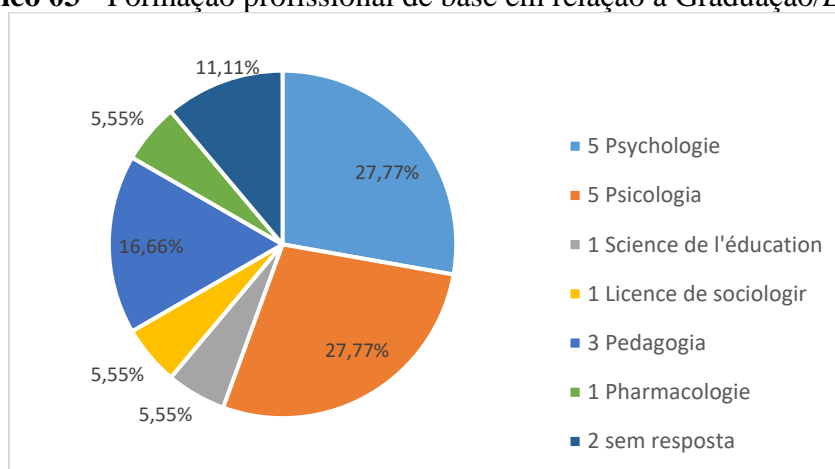
Na modernidade, segundo Carvalho (2012), Descartes e Hegel seguiram essa linha interpretativa sobre as paixões. Kant chamou tais manifestações de “doenças da mente”, segundo Borges (2012). Em *Antropologia e Doutrina das Virtudes*, Kant deixa clara sua visão de que não seria possível contê-las e que as mesmas dificultam o juízo moral e a reflexão. Chegou ao ponto de se referir às paixões como tumores malignos. Essa visão pessimista e negativa das paixões ainda preserva na atualidade certo espaço, que pretendemos elucidar.

Nas leituras de Vygotsky (1998), Wallon (1968) e Damásio (1996), as paixões, aqui entendidas como afetividade, fazem parte da constituição psíquica do ser humano, não sendo possível pensar o desenvolvimento sem tomar em conta sua presença, ação e importância para a constituição psíquica. As emoções são fundamentais para a tomada de decisão (Damásio, 1996; Bechara et al., 2000; Bechara, Damásio, 2005; Brosch et al., 2013; Audrin, Sander, 2018; Audrin, 2020), apresentam implicações irrefutáveis sobre os processos de memorização (Christianson, 1992; Schacter, 2003; Brosch et al., 2013; Montagrin et al., 2013; Fohn, 2013). Nesse estudo, está em análise a opinião de professores universitários, o que nos conduz a necessidade de melhor entendermos quais concepções norteiam as práticas de ensino, o que os

currículos ofertam sobre essa temática e como são trabalhados tais conteúdos nos cursos de formação.

No quesito formação, mais de 50% dos docentes, franceses e brasileiros possuem formação de base na psicologia, o que de fato pode ser interessante do ponto de vista da afetividade, visto que na análise implicativa, docentes com formação de base em psicologia, tendem a possuir domínio dos conceitos ligados a afetividade, distinção do campo afetivo.

Gráfico 03 - Formação profissional de base em relação à Graduação/Licence



Fonte: Microsoft Excel®

Quando indagados sobre a influência da afetividade para a escolha da profissão (Figura 8), mais de 60% dos docentes responderam frequentemente, muitas vezes ou sempre, o que evidencia que, na visão dos docentes formadores a afetividade desempenha papel ativo na decisão da escolha de uma carreira. Nenhum docente assinalou a opção nunca ou raramente, demonstrando que no entendimento dos participantes, os componentes afetivos agem ativamente sobre escolhas que tradicionalmente eram atribuídas à razão.

Figura 8 – Afetividade e escolha da profissão

Résumé pour V07(SQ002)[[V08] componentes afetivos podem influenciar uma pessoa em sua escolha pela profissão?]		
Para você... Para você...		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
1_Nunca (A2)	0	0.00%
2_Raramente (A3)	0	0.00%
3_Alguas vezes (A4)	5	27.78%
4_Frequentemente (A5)	4	22.22%
5_Muitas vezes (A6)	5	27.78%
6_Sempre (A7)	2	11.11%
Sans réponse	0	0.00%
Non complété ou Non affiché	2	11.11%
Total(brut)	18	100.00%

Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210

Os docentes universitários franceses tendem a realizar o curso de mestrado também na psicologia, diferente dos docentes brasileiros que tendem a realizar o curso de mestrado no campo da educa o. Dos nove docentes franceses que responderam ao questionário da pesquisa, seis realizaram seus mestrados em psicologia, enquanto no caso dos docentes brasileiros apenas um realizou seu mestrado em psicologia, sendo prevalente o mestrado em educa o. Salvo poucas exce es, os doutoramentos foram realizados ou na psicologia ou na educa o/ciências da educa o. Mesmo com aplica o da ASI, dentro dos parâmetros estabelecidos, não foram percebidas implica es entre a forma o doutoral e a afetividade. Os professores do ensino básico (fundamental e médio) não aparentaram desempenhar papel preponderante na escolha da profissão dos docentes participantes. Quando perguntados “Para você... [V09] há alguma rela o entre os professores/as que marcaram sua história durante o ensino básico (fundamental e médio), o que chamamos cotidianamente de “professores inesquecíveis” e a escolha da profissão docente?” 35% dos docentes brasileiros participantes responderam nunca ou raramente. Quando a pergunta   repetida sobre o curso de doutorado, 55% assinalaram muitas vezes, frequentemente ou sempre. Quando indagados sobre a visão da sociedade sobre a profissão docentes, “A sociedade valoriza a professora/or e lhe atribui o respeito merecido”. Em uma escala de 0 a 10 pontos, nenhum docente assinalou um número superior a 5. O que demonstra a visão pessimista do docente sobre a valoriza o social de sua profissão, o que pode acarretar sofrimento, desmotiva o tanto para o desempenho da fun o profissional como para sua capacita o constante, exigida dos profissionais da educa o. Respostas

semelhantes foram colhidas para a pergunta “A família valoriza a importância do trabalho do professor/a”, o que reforça o sentimento de desvalorização e suas consequências para a saúde mental dos profissionais. Quando perguntados sobre os salários recebidos em relação aos demais profissionais com mesmo nível de formação e sobre a atratividade do plano de carreira docentes, 70% das respostas alcançaram o máximo de 4 pontos em uma escala de 0 a 10 pontos. O que demonstra que a visão dos docentes sobre a valorização da profissão e da carreira docentes não possuem boas perspectivas. Este olhar negativo, influenciado pelo campo afetivo, pode favorecer a desmotivação de novos profissionais no magistério aumentando as dificuldades que os sistemas de ensino já estão a enfrentar.

Quando indagados “Acredito que a profissão docente seria uma carreira atrativa para um/a filho/a ou parente”, 70% das respostas estão entre 0 e 5 pontos em uma escala de 0 a 10 pontos. Contudo, 4 docentes sinalizaram 0 como resposta, o que nos permite concluir que os docentes universitários dificilmente indicariam essa carreira para um filho ou familiar.

Após o término da graduação, menos da metade dos docentes responderam sim quando indagados sobre a realização de cursos sobre afetividade após o término da graduação. Nesse quesito temos uma diferença sensível entre professores brasileiros e franceses. Apenas um professor, dos nove professores franceses que responderam ao questionário assinalou ter realizado cursos de formação continuada que retrate as questões ligadas à afetividade e suas repercussões para a profissão docente após o término da licença. No caso brasileiro o número de docentes que já realizou algum curso é bem próximo dos que não realizaram nenhum curso após término da graduação, cerca de 44%. Os respondentes dessa questão, quando questionados se os cursos realizados foram ofertados pela própria instituição ou outra instituição externa, apenas 5,55% assinalaram que instituição própria, o que deixa transparecer que a formação continuada dos docentes de nível superior ainda não ocupa lugar considerável nas preocupações das políticas públicas para a educação superior, no que tange ao caráter de desenvolvimento das competências afetivo/relacionais. Apenas 1 docente respondeu “instituição própria”, dos demais que responderam ter realizado algum tipo de curso ou formação nesta temática foi em outra instituição da qual exerce seu trabalho.

No quesito de participação de palestras, eventos, minicursos, mesas redondas, congressos que discutiram o desenvolvimento de competências socioemocionais/afetivas do docente no ensino superior, 8 dos 16 professores que responderam a essa questão assinalaram que participaram nunca ou raramente de atividades como estas descritas. Ao realizarmos pergunta semelhante com foco no aprimoramento de competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior, o número de docentes que nunca ou raramente participam de

atividades como essa sobe para 68,7%, demonstrando que o aprimoramento profissional no que tange ao desenvolvimento de competências socioemocionais/afetivas ainda ocupa lugar secundário nas preocupações dos gestores. Quando essa participação ocorreu tratou-se de professores que participaram de projetos de pesquisa e extensão, dos quais os docentes participaram.

Os docentes que possuem publicação de livros, capítulos e artigos sobre a temática da afetividade, mesmo que indiretamente, correspondem a 50% dos participantes. Ao serem questionados sobre os conceitos de afetividade, não houve respostas com referência a corrente teórica sobre a temática, ou uma definição precisa de afetividade, contudo de maneira geral todos os respondentes conseguiram elencar algumas de suas variações ou componentes. Cerca de 66% não souberam ou quiseram responder à questão e distinguir emoções de sentimentos, atribuindo às duas instâncias características semelhantes. Dos dezoito participantes, sete não souberam ou quiseram responder à questão sobre o conceito de emoções, seis deles não conseguiram diferenciar sentimentos de emoções, e cinco conseguiram diferenciar e estabelecer características das emoções. Um dos respondentes citou fonte teórica para sua resposta.

Quando perguntamos aos docentes “Quantas horas aproximadamente da disciplina Psicologia que você ministra, são dedicadas às teorias de autores que discutem a questão da afetividade no ambiente escolar, e suas repercussões para a dinâmica de ensino aprendizagem?”, dos docentes franceses, aproximadamente 44,40% informaram que dedicam entre 0 e 5 horas. 11,10% assinalaram entre 6 e 10 horas e 11,10% assinalaram entre 11 e 15 horas e 33,30% não souberam ou quiseram opinar. Dentre os professores que responderam, dois assinalaram 0% em relação à carga horária. Dentre os docentes brasileiros, aproximadamente 33,3% informaram que dedicam entre 0 e 5 horas, 44,40% afirmaram que dedicam mais de vinte horas e 22,20% não quiseram ou souberam responder. Os dados das afirmações dos docentes brasileiros não podem ser facilmente percebidos quando realizamos a análise dos planos de ensino.

A afetividade não nos parece gozar, ainda, de local apropriado no quesito de carga horária dedicada ao estudo da temática em questão. Dez dos dezoito respondentes acreditam que a carga horária dedicada ao debate da temática afetiva é parcialmente ou totalmente insuficiente para a formação das competências afetivas. Podemos perceber que os docentes são conscientes de que essa realidade está presente, mas as mudanças perpassam por uma discussão muito mais abrangente que envolve currículo, carga horária total de formação, formação inicial e continuada dos docentes, carga horária dedicada aos conteúdos da psicologia ou de outras disciplinas que se propõem a discutir a temática da afetividade e suas consequências para o

trabalho docente. O fato de haver consciência dessa insuficiência horária, constitui um marco importante para a propositura de mudanças.

Das respostas positivas à questão anterior, os dois referenciais mais utilizados pelos docentes participantes foram a psicanálise e as neurociências, tendo em Freud e Damásio respectivamente, os principais representantes citados pelos docentes participantes.

O quadro a seguir demonstra o grau de influência da afetividade para o trabalho docente nas relações entre professores e alunos, segundo a opinião dos docentes participantes.

Figura 9 - Influência da afetividade entre professores e alunos e no processo de aprendizagem

Résumé pour V29(SQ001)[[V29a] nas relações entre professoras/es e alunas/os]			Résumé pour V29(SQ002)[[V29b] no desempenho dos alunos/as no processo de aprendizagem]		
[V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...			[V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut	Réponse	Décompte	Pourcentage brut
1_Nenhuma influência (A1)	0	0.00%	1_Nenhuma influência (A1)	0	0.00%
2_Influência muito fraca (A2)	0	0.00%	2_Influência muito fraca (A2)	0	0.00%
3_Influência fraca (A3)	0	0.00%	3_Influência fraca (A3)	0	0.00%
4_Influência um pouco forte (A4)	2	11.11%	4_Influência um pouco forte (A4)	2	11.11%
5_Influência forte (A5)	8	44.44%	5_Influência forte (A5)	9	50.00%
6_Influência máxima (A6)	3	16.67%	6_Influência máxima (A6)	2	11.11%
Sans réponse	1	5.56%	Sans réponse	1	5.56%
Non complété ou Non affiché	4	22.22%	Non complété ou Non affiché	4	22.22%
Total(brut)	18	100.00%	Total(brut)	18	100.00%

Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210

Como pode ser visto na figura acima, quando indagados sobre o grau de influência da afetividade para o trabalho docente nas relações entre professores e alunos, 61,11% dos respondentes assinalaram a opção influência forte ou máxima, 11,11% influência um pouco forte. Não houve resposta para as opções influência fraca, muito fraca ou nenhuma influência, o que corrobora a tese de que, na compreensão dos docentes formadores a afetividade desempenha papel de destaque nas relações construídas entre professores e alunos. Quando se trata das influências da afetividade para o trabalho docente ligado ao desempenho dos alunos, 61,11% dos respondentes responderam influência forte ou máxima e 11,11% influência um pouco forte. De modo semelhante ao gráfico anteriormente analisado, não houve respostas que corroborassem a pouca influência ou nenhuma influência da afetividade para o desempenho dos alunos.

A resposta dos docentes está em consonância com o trabalho de Wallon (1968), Damásio (1996) e Freire (1996) que atribuíram à instância afetiva caráter gerador do processo relacional.

Para a questão “Você acredita que emoções e sentimentos influenciam os níveis de motivação, de interesse e de comprometimento do aluno/a com seus estudos?”, mais de 60% responderam muitas vezes ou sempre. Excetuando-se os que não quiseram responder, não houve marcação para as opções nunca, raramente ou poucas vezes, demonstrando forte relação entre afetividade, motivação e comprometimento do aluno, na visão dos docentes.

Figura 10 - Jovens professores que abandonam a carreira docente

Résumé pour V36		
[V36] O que você acredita que leva o/a jovem professor/a a abandonar a carreira de docente?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Sufrimento (SQ002)	10	55.56%
Baixos salários (SQ003)	11	61.11%
Falta de perspectiva de crescimento profissional (SQ004)	6	33.33%
Alta carga horária de trabalho (SQ005)	8	44.44%
Falta de amparo afetivo/emocional (SQ006)	9	50.00%
Autre Parcourir	1	5.56%
Non complété ou Non affiché	4	22.22%
Total(brut)	49	100.00%

Fonte: LimeSurvey®, versão 3.22.210

Como pode ser percebido na figura acima, mais de 50% dos jovens professores abandonam a carreira docente por motivos ligados ao sofrimento psíquico, baixos salários e falta de amparo emocional, segundo os professores participantes, o que reforça a necessidade de olharmos mais atentamente a saúde mental do profissional que está sendo formado de maneira a contemplar as competências e formações da esfera afetiva em sua formação inicial.

Quando os participantes foram indagados sobre o grau de concordância para a afirmação: “acredito que as possíveis frustrações diante dos problemas presentes na escola (falta de estrutura adequada para o trabalho, bullying, casos de violência física ou verbal entre alunos e entre alunos e professores) poderiam causar sofrimento psíquico ao docente recém-formado e que o mesmo não dispunha de mecanismos, instrumentos, conhecimentos suficientes para

lidar com esse sofrimento?” mais de 60% dos docentes que responderam a questão assinalaram uma resposta próxima do concordo, concordo totalmente.

Ao serem perguntados se acreditavam que os “futuros profissionais estão sendo preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o enfrentamento das dificuldades do desempenho da profissão docente?”, mais de 70% das respostas válidas sinalizaram para totalmente despreparados, mal preparados. Como justificativas para essa resposta sinalizaram entre diversos motivos, “baixa carga horária para trabalhar com os componentes afetivos”, tipo de conhecimento que se aprende pela experiência”, “falta de preparo à nível de formação específica, ... de competências socioemocionais...” “cursos de formação dão pouca ênfase ao desenvolvimento da afetividade”. Este indício é muito forte quando consideramos o tempo de experiência dos docentes participantes, bem como de sua compreensão sobre as reais necessidades formativas. A média de tempo de experiência docente fica na casa dos 17 anos de experiência, com a maioria possuindo experiência superior a dez anos e quatro deles com mais de 24 anos de experiência.

Quando resgatamos as pesquisas de Pekrun et al., (2010), Pekrun et Stephens (2012), podemos perceber que mesmo as emoções nomeadas de negativas podem apresentar funções ativantes ou desativantes dos processos atencionais, motivacionais e de interesse. Por isso, conhecer os modos de ação, o impacto da afetividade e suas reverberações sobre os processos de ensinar e aprender torna-se fundamental para o exercício da profissão docente.

Assim, podemos entender que, mesmo com os evidentes avanços no campo das ciências cognitivas, das neurociências, das ciências da educação, muitos fatores ainda precisam ser repensados quando debatemos o que é preciso ensinar para a formação de um profissional capaz de lidar com as intempéries da profissão docente na atualidade.

Os componentes do campo afetivo, a saber, as emoções, sentimentos, paixões, em suma, a afetividade ainda hoje não ocupa papel central nas discussões sobre currículo e competências profissionais. Por este motivo, convidamos alguns pensadores como Wallon, Damásio, Freire, que propuseram uma maneira outra de contemplar o processo de ensino e de aprendizagem, onde a afetividade constitui um arcabouço teórico, técnico de construção de competências relacionais e mediativas do trabalho docente. Os cursos superiores da Idade Média que se baseavam no *trivium* já contemplavam a retórica e a arte de se expressar (Léon; Roche, 2018), e na atualidade, tais competências foram excluídas do conjunto de disciplinas e conhecimentos necessários à docência. Os conhecimentos científicos de especialização, passaram a ocupar o centro dos currículos francêss restando, a cada dia, menos espaço para conhecimentos vistos

como não prioritários. Competências ligadas às artes e a formação humana de modo geral perderam sua posição frente às disciplinas de especialização.

6.6 A concepção dos docentes em formação sobre a importância da afetividade para o desempenho da profissão

Neste tópico o objetivo foi buscar localizar e compreender quais concepções de afetividade estão presentes nas respostas dos professores em formação, com vistas ao confronto de tais respostas com as respostas advindas dos demais instrumentos dessa pesquisa. A esse recurso nos permite a confrontação das competências que os docentes formadores acreditam estarem sendo desenvolvidas e das adquiridas de fato, no que tange aos aspectos afetivos e mediativos. A mediação de conflitos é prática constante na vida do profissional da educação e a afetividade exerce papel preponderante nesse processo, motivo pelo qual, a formação de competências mediativas com destaque às manifestações da afetividade constitui importante fator de decisão para um processo saudável e coerente de formação. A descrição dos sujeitos envolvidos está presente no capítulo da metodologia, bem como do período de construção, tratamento e análise dos dados.

6.6.1 Caracterização da amostra, história de vida e formação profissional

Os dados foram analisados de maneira qualitativa, privilegiando os aspectos macro e a recorrência de padrões que o pesquisador considerou pertinente para a resposta do objeto de pesquisa. Os questionários foram respondidos por 128 alunos dos 4 campi da Universidade Estadual Paulista – UNESP e das 3 Institutos de formação de professores da França, das academias de Lyon, Marseille e Paris.

Dos respondentes, 85% dos franceses e 80% dos brasileiros se identificam como pertencentes ao sexo feminino, o que deixa evidente que a profissão docente, principalmente nos anos iniciais da alfabetização é majoritariamente feminina.

Quando questionados se ao longo da vida estudantil eles tiveram dificuldades de relacionamentos com os docentes, mais de 50% dos estudantes franceses e brasileiros assinalaram terem enfrentado dificuldades de relacionamento com seus respectivos docentes. No caso brasileiro o período do Ensino Médio foi o mais conturbado com cerca de 59% dos casos, enquanto nas respostas dos estudantes franceses o período de maior dificuldade foi o

colégio (equivalente ao fundamental ciclo II brasileiro), com 56% das respostas. Os relacionamentos segundo Francelino (2022) são fortemente marcados pelo universo afetivo. A recordação de acontecimentos agradáveis e desagradáveis é atravessada pelas influências da afetividade. Quando solicitados a exemplificar as situações de que se recordavam para atribuir a estes relacionamentos a interpretação de dificuldade, respostas como: “No terceiro ano, meu professor de matemática, que antes era professor universitário, não era pedagógico e não se questionava depois de ter reprovado todos os alunos sob sua responsabilidade no colégio”⁴⁶; “ser menosprezado na frente de todos porque cometi um erro que foi chocante para o professor”⁴⁷; “Nenhuma ajuda personalizada em caso de assédio”⁴⁸

Desde problemas ligados a falta de compreensão de situações específicas, falta de tolerância a situações corriqueiras. Um dos alunos confidenciou que quase foi colocado para fora da sala por ter realizado as anotações em seu caderno a lápis e o docente queria que as anotações no caderno pessoal da aluna fossem realizadas a caneta. Incompreensão para problemas de aprendizagem, relatos de racismo, e de assédio entre outros problemas. A disciplina de matemática e professores de matemática foram os mais citados nos relatos dos estudantes franceses. No caso brasileiro exemplos como: “Pavor do professor de matemática, da voz dele, do tamanho dele”; “Os professores me dão ataques de pânico e ansiedade. Além de chamar a turma de burra e destruir nosso psicológico”; “Ensino fund II: eu sofria muito *bullying* dos colegas de sala e nunca uma professora interveio, mesmo sendo algo evidente e quando eu reclamava era cerceada de defesas das crianças que praticavam o *bullying*.”. De maneira semelhante, os relatos de problemas com docentes de matemática foram mais presentes nos relatos de alunos brasileiros. Nos relatos, algumas ações descritas como não pedagógicas ou omissão em situações em que os docentes deveriam intervir se fazem presentes. Do ponto de vista da afetividade a recordação das situações variadas evocadas pelas lembranças constituem parte do referencial que será utilizado pelos futuros professores em suas práticas. Essas experiências que marcam a subjetividade de cada pessoa carecem de ser repensadas à luz das teorias sobre o campo afetivo e de suas repercussões para a formação dos futuros professores. A falta de discussão, de componentes curriculares que contemplem essa temática pode favorecer a perpetuação de um processo de tentativa e erro, podendo causar frustração e outros problemas psicológicos. A falta de componentes afetivos na formação pode também

⁴⁶ En troisième, mon professeur de maths, auparavant professeur à l'université, n'était pas pédagogue et il ne se remettait pas en question après avoir fait couler tous les élèves qu'il avait à sa charge au collège.

⁴⁷ être rabaisée devant tout le monde parce que j'ai fait une erreur choquante pour le professeur

⁴⁸ Aucune aide personnalisée en cas de harcèlement

favorecer a manutenção de práticas traumatizantes, como as citadas pelos professores e formação, não contribuindo para uma melhoria das competências mediativas do professor.

Quando perguntados qual a matéria preferida no fundamental ciclo II, dos estudantes brasileiros, obtivemos, história com 34% e matemática com 19%, foram as duas disciplinas com maior adesão. No caso dos estudantes franceses do colégio, matemática e história também foram as mais preferidas, com cerca de 22% e 20% das respostas, respectivamente.

A relação afetiva com professores de disciplinas de afinidade e de lembranças de acontecimentos marcantes parece apresentar algum nível de correlação. As dificuldades citadas pelos estudantes foram mais presentes na disciplina de matemática, enquanto a matéria mais apreciada também, fora a de matemática. No Liceu, essas duas disciplinas continuaram a ser as mais apreciadas pelos estudantes de ambos os países com acréscimo de sociologia no caso brasileiro. Quando indagados sobre a relação que eles possuíam com os docentes dessas disciplinas, cerca de 95% dos respondentes franceses e 100% dos respondentes brasileiros admitiram que a relação era muito positiva. Esse dado nos permite acreditar que existe uma correlação muito forte entre os níveis de afinidade que um aluno pode desenvolver por uma determinada disciplina e a qualidade dos relacionamentos construídos entre os docentes dessas respectivas disciplinas e os alunos, fator que pode favorecer uma melhor performance dos alunos.

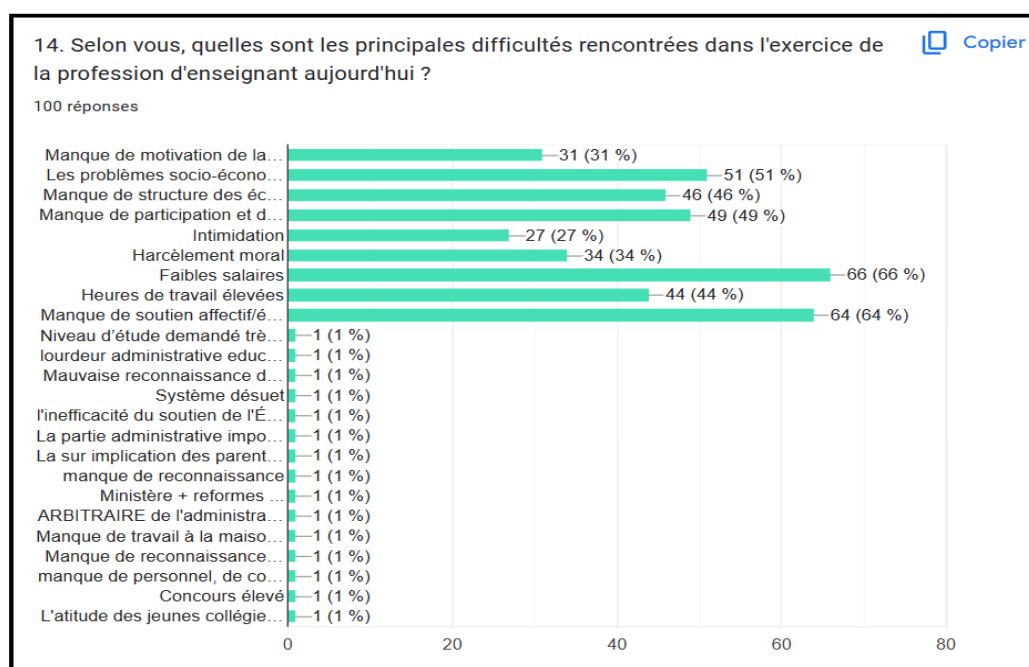
Os estudantes foram perguntados se tiveram a oportunidade de discutir sobre as questões relativas à afetividade durante sua formação até o fim do ensino médio, e cerca de 57% dos estudantes brasileiros e 88% dos estudantes franceses responderam não. Dos estudantes que responderam sim, foram questionados em quais disciplinas. As disciplinas de história e artes, no caso brasileiro, e ciências econômicas e sociais, no caso francês foram as que mais oportunizaram momentos para a discussão dessa temática. Podemos notar que a discussão sobre a temática afetiva não foi foco do ensino básico, que transfere ao ensino superior a última oportunidade de formação de competências do campo afetivo.

Ao serem perguntados sobre o que os motivou à carreira de professor, tanto no Brasil como na França, a vocação profissional foi a resposta com maior percentual, sendo 73% dos estudantes brasileiros e 83% dos franceses. No caso dos estudantes brasileiros, 92% em média assinalaram que a escolha da profissão docente foi marcada por professores que marcaram sua trajetória no ensino básico, enquanto 72% dos estudantes franceses responderam o mesmo. Esse percentual cresce no caso brasileiro para 100% dos respondentes quando perguntamos sobre essa relação na formação universitária e cai para 56% em média, no caso francês. Isso nos permite acreditar que professores universitários no Brasil tendem a possuir maior influência de

inspiração que no caso de professores franceses. No caso das respostas positivas sobre a pergunta anterior, os estudantes marcaram que entre os fatores que favoreceram essa maior inspiração estava o fato desses professores permitirem durante as aulas momentos de externar satisfação com as atividades realizadas como um fator preponderante para esse resultado.

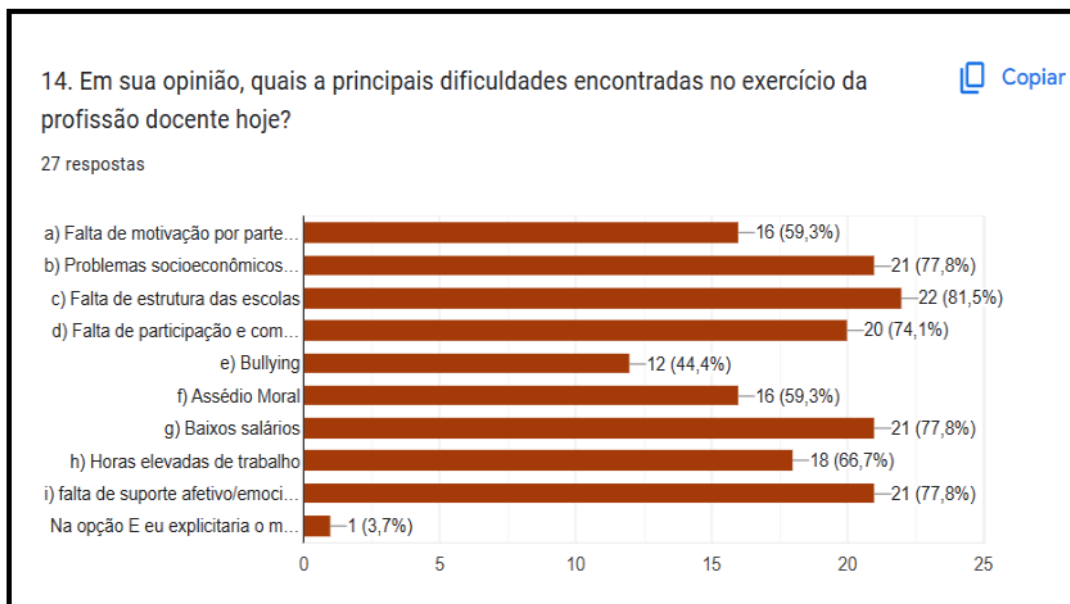
Quando perguntados sobre quais as principais dificuldades referentes ao exercício da profissão docente na atualidade, os estudantes franceses responderam, entre as 26 opções relatadas, que baixos salários, falta de amparo afetivo/emocional e problemas socioeconômicos como os três fatores mais importantes a serem enfrentados, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 11 - Dificuldades no exercício da profissão docente franceses



Fonte: Google Forms®, tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Os estudantes brasileiros responderam: baixos salários, problemas socioeconômicos e falta de estrutura nas escolas como os fatores mais importantes. A falta de suporte afetivo/emotivo apareceu em quarta posição no caso brasileiro e aparece em segunda posição entre as preocupações dos professores franceses em formação. Podemos acreditar que a temática da afetividade compõe o conjunto de preocupações do futuro profissional da educação que consegue, mesmo não estando ainda no exercício pleno das atividades profissionais (pleno pois, a grande maioria dos participantes já estão em atividades de estágio e de vivência da realidade escolar) vislumbrar as principais dificuldades da profissão.

Figura 12 - Dificuldades no exercício da profissão docente brasileiros

Fonte: Google Forms®, tratamento da imagem com *Paint 3D*®

6.6.2 Concepções sobre afetividade dos futuros professores

A concepção que os profissionais em formação possuem sobre afetividade é um dos fatores que podem influenciar como este profissional irá se apropriar dos conceitos e conteúdos ligados ao campo afetivo, como irá interpretar as intercorrências das vivências cotidianas do professor. Partimos do pressuposto de que, conhecer as influências afetivas para o trabalho docente pode facilitar na construção dos relacionamentos pedagógicos, e favorecer os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim quando os professores em formação foram interrogados “Quando você pensa ou ouve a palavra afetividade, qual a imagem que surge em sua mente? Escreva três palavras que refletem essas imagens.”, as palavras que com maior presença nas respostas foram: “emoção, amor, relacionamentos, sentimento, acolhida, confiança, escuta, apoio, carinho e respeito”. Mais de 60% dos consideram distintos os conceitos de afetividade, sentimentos e emoções, enquanto mais 30% não distinguem estes conceitos.

Quando interrogados se eles consideram que a afetividade poderia atrapalhar o trabalho do professor, 88,5% dos estudantes brasileiros responderam que não, enquanto 69% dos franceses responderam sim. É perceptível uma distinção entre a compreensão de como a afetividade age sobre o processo de ensino e aprendizagem, nos dois casos estudados. Em sequência eles foram inquiridos se acreditavam que a afetividade poderia auxiliar o trabalho do

docente e 96% dos estudantes franceses responderam que sim, enquanto 100% dos estudantes brasileiros responderam que sim. Essa diferenciação entre a compreensão sobre a ação da afetividade no trabalho do professor entre os dois públicos participantes da pesquisa, pode possuir diversos fatores, entre eles, fatores culturais, políticos, históricos etc. O que fica evidente é que todos compreendem que a afetividade cumpre um papel muito expressivo sobre os relacionamentos pedagógicos.

Quando os professores em formação foram indagados se possuíam recordações de alguma atividade proposta pelos professores formadores em que sentimentos e emoções auxiliaram no desenvolvimento de uma atividade, 73% dos estudantes brasileiros responderam que sim, enquanto 77% dos estudantes franceses responderam que não.

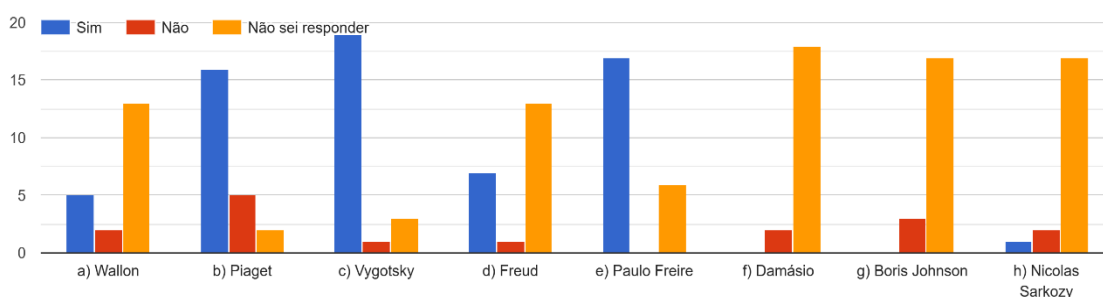
A pergunta contrária também foi feita aos estudantes e 79% dos estudantes dos INSPÉs também responderam que não se recordavam de situações em que sentimentos e emoções atrapalharam o desenvolvimento de uma atividade, enquanto 69% dos estudantes da UNESP também declararam não se recordar de episódios dessa natureza.

Os estudantes foram questionados sobre os autores que abordam as questões afetivas no processo de ensino e de aprendizagem. Menos de 40% dos estudantes conseguiram se lembrar de algum autor que abordasse as questões afetivas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os que conseguiram citar algum autor, os nomes mais citados foram: Piaget, Vygotsky, Bowlby, Frenet, Paulo Freire e Freud. Uma das alunas chegou a salientar que “a afetividade está presente constantemente no trabalho com os alunos, mas ausente da universidade e da pesquisa.”

Nos gráficos 04 e 05, analisamos as respostas dos estudantes sobre autores que retratam a afetividade no meio escolar.

Gráfico 04 - Autores que retratam a afetividade no meio escolar - Brasil

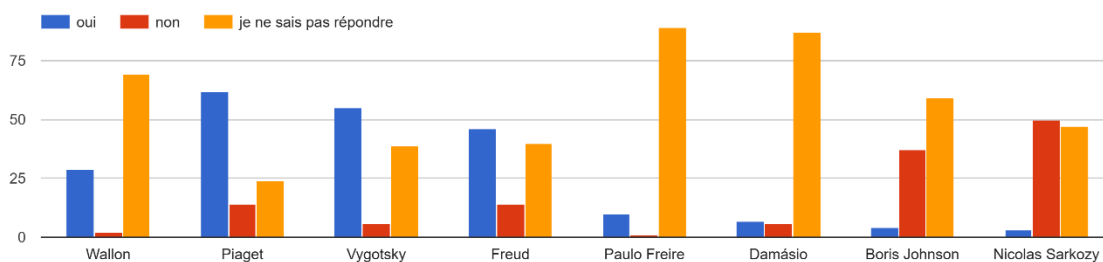
22. Marque a opção dos autores que, segundo seus conhecimentos, tratam da afetividade no meio escolar.



Fonte: Google Forms®

Gráfico 05 - autores que retratam a afetividade no meio escolar - França

22. Cochez la case des auteurs qui, selon vous, traitent de l'affectivité dans le milieu scolaire



Fonte: Google Forms®

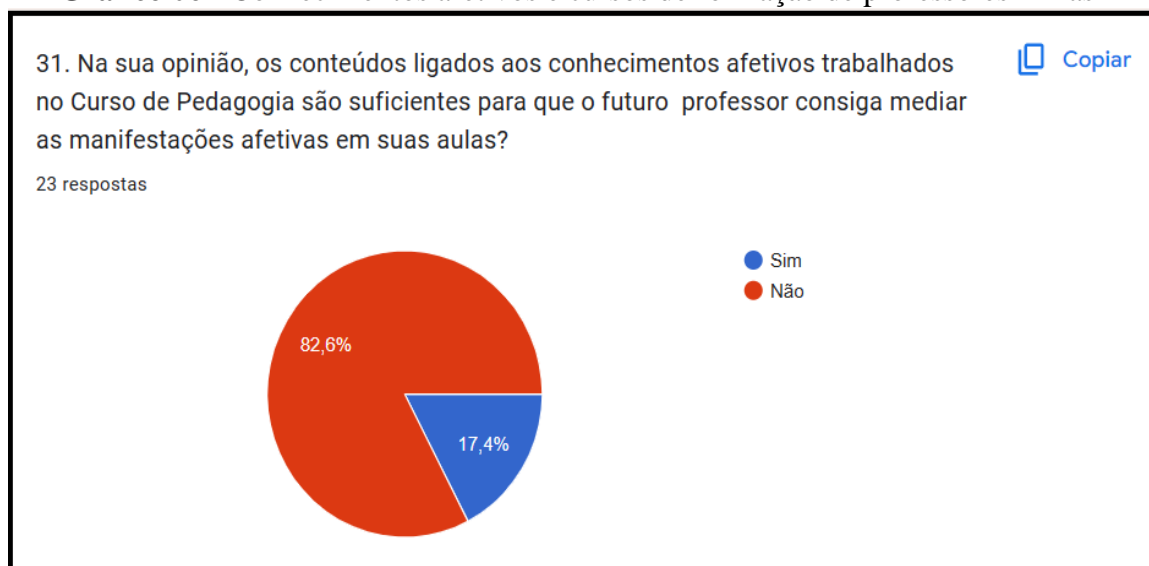
Como podemos constatar, a vinculação de autores que são utilizados preponderantemente nos cursos de formação de professores para trabalhar o desenvolvimento cognitivo, Vygotsky e Piaget, são também associados ao desenvolvimento afetivo. As influências de Wallon, uma das referências teóricas mais próximas do desenvolvimento afetivo/integral, dentre os autores elencados como opção de resposta, foi reconhecido por uma minoria dos estudantes envolvidos. No caso dos estudantes da UNESP, Paulo Freire também foi reconhecido como uma referência para a afetividade no ambiente escolar.

Ao serem indagados sobre a importância que emoções e sentimentos desempenham nas atividades que já desenvolvem ou irão desenvolver como professores do ensino fundamental, a grande maioria dos estudantes sinalizaram que a afetividade ocupa papel de grande/extrema importância para o trabalho docente. No que tange ao entendimento da dinâmica da vida afetiva, ao serem perguntados se eles acreditavam que seria possível separar emoções e sentimentos da razão, em média 60% dos respondentes sinalizaram que sim, seria possível essa separação. Contudo eles não acreditam, ou pelo menos a maioria deles não, que para conseguir êxito no processo de ensino e aprendizagem é necessária essa separação entre sentimentos, emoções e razão, com 70% de estudantes da UNESP e 76% de estudantes do INSPé, com resposta “não”. A concepção de afetividade ainda carrega em sua herança histórica alguns resquícios de má compreensão das estruturas e dinâmicas psíquicas, conforme relatado anteriormente.

Ao realizarmos a seguinte pergunta: “Você acha que dificuldades afetivas do aluno podem comprometer as atividades desenvolvidas?” 96% dos estudantes brasileiros e 99% dos franceses acreditam que problemas afetivos dos alunos podem comprometer uma atividade e

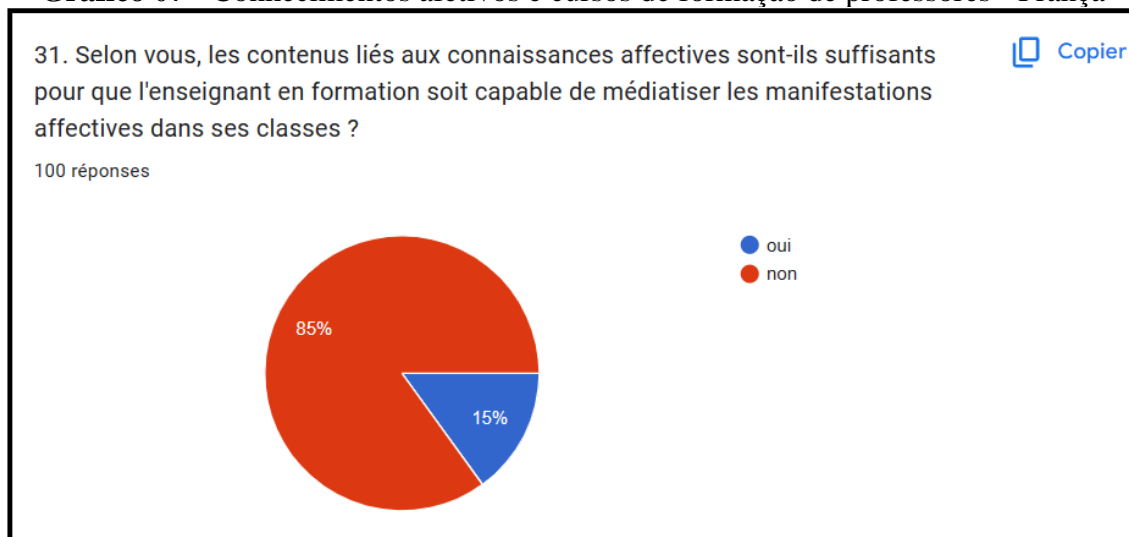
ser desenvolvida. Na visão dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia do aluno está intrinsecamente ligado à afetividade. No mínimo 99% dos estudantes afirmaram que emoções e sentimentos têm relação com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nos gráficos 06 e 07 a seguir apresentamos a relação entre conhecimentos afetivos e cursos de formação de professores.

Gráfico 06 - Conhecimentos afetivos e cursos de formação de professores - Brasil



Fonte: Google Forms®, tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Gráfico 07 - Conhecimentos afetivos e cursos de formação de professores - França



Fonte: Google Forms®, tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Como pode ser facilmente percebido no gráfico acima, em média 84% dos futuros professores não se sentem preparados do ponto de vista afetivo para mediar as manifestações afetivas em sala de aula. A inclusão de aspectos afetivos segundo a legislação em vigor e

instruções oficiais é algo desconhecido pelos futuros professores. Mais de 50% dos participantes da pesquisa consideram extremamente importante ou importância total a influência de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado do trabalho dos estudantes participantes.

Ao serem perguntados sobre formações ou cursos de gestão do estresse, da frustração na prática profissional, 100% dos participantes brasileiros e 93% dos franceses responderam que não realizaram esse tipo de formação. Como fica evidente com os dados aqui apresentados, mesmo compreendendo a importância da formação e aprendizagem de conhecimentos ligados aos fatores e competências afetivas, os cursos de formação inicial de professores ainda aparentam não fornecer formação adequada sobre a temática afetiva aos futuros profissionais. Os professores em formação, em sua maioria, não se sentem preparados para desempenhar com eficácia a mediação pedagógica de situações em que a afetividade aflore em sala de aula. Essa insegurança pode ser um dos gatilhos que favorece o desenvolvimento de vivências estressantes e frustrantes, conduzindo a um possível adoecimento e em alguns casos, o abandono da carreira pela jovem professora.

6.7 Considerações sobre afetividade presentes nos questionários

Tomando como referência a resposta de professores formadores e futuros professores em formação, no que tange a afetividade, nossa hipótese inicial segundo a qual, acreditávamos que o lugar e o papel da afetividade em cursos de formação inicial de professores no Brasil e na França, salvo ações isoladas e sem grandes repercussões para o todo do processo, são negligenciados, nos parece se confirmar. Este estudo não se propõe a encontrar culpados do processo, mas buscar compreender a importância que a afetividade desempenha no processo formativo, na construção de competências mediativas para um melhor favorecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse quesito, entender as concepções de afetividade e a importância atribuída pelos professores formadores em cursos de formação inicial, é extremamente importante. O professor é a figura central do processo mediativo e de formação, e suas concepções, crenças e valores são, mesmo que inconscientemente, transmitidos a cada interação com seus alunos, os futuros professores. O uso de múltiplos métodos quanti-qualitativos e de múltiplas fontes de evidências pode favorecer a um melhor entendimento de nosso objeto de estudo. Assim, a confrontação

das respostas dos professores em formação com a dos professores formadores pode maximizar a fertilização cruzada de informações, o cotejamento das mesmas e de suas possíveis contradições presentes dentro do processo formativo. Percebemos que tanto docentes formadores quanto discentes evidenciaram em suas respostas a importância da afetividade para o processo formativo, resultado semelhante foi obtido por Francelino (2022), contudo, deixaram também transparecer que a carga horária dedicada aos componentes afetivos é insuficiente na formação do futuro professor, haja vista a multiplicação de situações cotidianas na escola que exigiriam conhecimentos mais aprofundados no que diz respeito às competências afetivas para sua resolução.

A violência crescente, *bullying*, abandono escolar entre outras ocorrências apresentam fortes ligações com os aspectos afetivos da psique humana e compreender como os professores formadores lidam e trabalham estes conteúdos na formação é fundamental para melhoria das estruturas de preparo dos profissionais docentes. O docente é a figura de ligação e de intermediação entre o currículo e a matriz de formação, que materializam as políticas públicas em educação e as competências a serem desenvolvidas no ambiente de formação profissional.

O número de horas dedicadas aos conteúdos da psicologia, vem sendo reduzido gradativamente, o que interfere nas possibilidades de trabalho e obriga o docente a cada dia mais escolher o que será possível trabalhar, em decorrência do tempo que dispõe. Os dados coletados evidenciam que segundo a opinião dos docentes formadores os futuros profissionais do magistério estão sendo mal preparados do ponto de vista afetivo para desempenhar a contento suas atividades. Professores formadores que acreditam que a afetividade desempenha papel negativo ou desestabilizador do processo de aprendizagem, tendem a ser aqueles que não participam de atividades de pesquisa, não participam de eventos, ou formações sobre afetividade e suas consequências para o processo de ensino aprendizagem.

Salvo exceções, os conteúdos sobre afetividade e suas repercussões estão mais presentes nas graduações de psicologia que nas formações de mestrado e doutorado, o que nos permite inferir que se um docente, teve sua formação de base em outro campo que a psicologia, e ministra disciplinas ligadas a psicologia na formação de professores, a tendência de não ter desenvolvido conhecimentos ligados a afetividade nos demais níveis de ensino é acentuada. A grande maioria dos docentes confirmaram que a afetividade desempenha papel fundamental sobre o resultado e processo de seu trabalho, nas relações construídas com os alunos e demais atores do contexto escolar. Reconhecem que a falta de preparo dos futuros profissionais pode favorecer ao abandono da profissão e que as universidades não propiciam, salvo exceções, cursos de formação ligados aos componentes afetivos da formação aos docentes formadores.

Pelas razões aqui apresentadas, acreditamos que a busca por um melhor entendimento da dinâmica afetiva, dos meios de expressão e de construção dos relacionamentos educativos constitui uma opção às agruras que se apresentam na educação. Nesse sentido, a melhor compreensão do processo de formação inicial favorecerá a uma melhor compreensão das práticas e da estrutura que se apresenta na educação atual.

O Brasil foi profundamente influenciado pela França em sua estrutura de ensino. A relação entre esses dois países sempre foi próxima do ponto de vista cultural, político e de sociedade. Os pensadores Frenet, Wallon, Claparède, Lacan são exemplos de pensadores franceses que influenciaram profundamente a estrutura intelectual brasileira sobre as concepções de afetividade. Paulo Freire é um pensador brasileiro conhecido em toda Europa e especialmente na França, por sua obra original e inovadora. Mesmo apresentando suas especificidades, podemos perceber que diversas similaridades afetivas são encontradas nos dois sistemas de formação, motivo que reforça nosso interesse com essa pesquisa.

A metodologia quantitativa abordada a partir da análise estatística implicativa constitui uma inovação em trabalhos que se propõem a discutir o campo afetivo. A probabilidade utilizada na ASI não é fechada como na estatística tradicional, mas permite ao pesquisador identificar tendências que são flexíveis, podendo representar a maleabilidade de uma sociedade que está em constante mudança. Logo, ela contribui para minimizar as possíveis dicotomias existentes entre a análise quantitativa e qualitativa, iluminando os estudos da psicologia e da educação, no que tange aos aspectos afetivos do desenvolvimento, por considerar um olhar outro, que não enrijece, mas sim contribui com o estudo científico na atualidade.

CAPÍTULO 7 - AS CONCEPÇÕES DE AFETIVIDADE DOS FORMADORES: LUGAR E PAPEL DA AFETIVIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DOS FORMADORES

O sétimo capítulo foi dedicado à análise das entrevistas com os docentes formadores, com vias ao entendimento de como as concepções sobre afetividade podem influenciar suas práticas e por consequência, a formação dos futuros profissionais da educação. Os dados foram construídos seguindo um roteiro de entrevista semiestruturada nos moldes de Triviños (1987), Gil (2008), Minayo (2010), Marconi, Lakatos, (2017). O roteiro está composto por 46 questões norteadoras e outras que surgiram no decorrer das conversas, de maneira espontânea no momento das intervenções. Os desdobramentos nos permitiram ter acesso a informações de ordem subjetiva, que refletem conceitos, crenças e valores dos formadores que podem possuir vinculação com suas concepções de ensino no que tange à afetividade.

Por fim, o oitavo capítulo conta ainda com os dados das observações das aulas, tendo como foco investigar como tais manifestações afetivas estão presentes no cotidiano docente com vistas a compreender como essas manifestações influenciam a formação de vínculos e do engajamento dos alunos. O roteiro de observações está pautado na análise dos micros gestos de expressão profissional, segundo Duvillard (2014), em três momentos distintos, do ponto de vista da instrução, da mediação e da disciplina, bem como de cinco categorias de observação inspiradas nos microgestos de expressão profissional, a saber: o *posicionamento tático*, as *expressões faciais*, *postura gestual*, *empostamento da voz e uso da palavra e o olhar*. Somando a esses critérios de observação elencados, um diário de campo compôs o arcabouço para registro de manifestações não previstas anteriormente.

Ao analisar os padrões que surgiram em cada um dos instrumentos utilizados, buscamos também, a convergência de possíveis indícios que possam caracterizar padrões nas manifestações ligadas à afetividade. Esses dados serão cotejados com os dados dos questionários e da análise das leis, para construirmos uma visão mais abrangente do lugar e papel da afetividade na concepção dos formadores e suas práticas docentes, que repercutirão sobre a formação dos futuros professores.

7.1 Os conceitos de afetividade dos formadores

No que tange aos conceitos de afetividade, para nosso estudo, estamos nos pautando na proposta walloniana de afetividade que divide o campo afetivo em três disposições ou afetações. As *emoções*, caracterizadas pelas manifestações somáticas, segundo Damásio (1996), pelas manifestações viscerais, fisiológicas, corpóreas, vegetativas; os *sentimentos*, parte mais intelectualizada de nossa afetividade, as representações e imagens mentais que possuímos da análise de uma situação. Diferente das emoções são passíveis de serem disfarçadas e não apresentam a mesma brevidade que as manifestações emocionais. E as *paixões* segundo Wallon (1968), a parte de nossa afetividade que nos permitiria regar e dosar os excessos de sentimentos e emoções. Partimos de um pressuposto teórico no qual a afetividade não pode ser afastada ou reprimida de nossa vida psíquica, por compor a psique humana e estar presente em todos os momentos de nossa vida, seja influenciando a tomada de uma decisão, provocando alterações em nossos estados subjetivos. Neste estudo, não seguimos o pressuposto de reatividade emocional, pois sentimentos provocados por lembranças podem gerar também reações emocionais, não sendo obrigatório um estímulo para existir uma manifestação afetiva.

Os docentes formadores foram submetidos a uma série de questões com o objetivo de compreendermos quais os conceitos de afetividade estão presentes e como esses conceitos podem nortear a prática docente nos cursos de formação. Realizamos a seguinte pergunta: quando vocês ouvem a palavra “afetividade” qual imagem que surge à mente? Obtivemos as seguintes respostas, “proximidade corporal”, “família, amor”, “os pais, os amigos, os amores (les parents, les amis et l’amoureux)”, “a pequena infância”, “relações humanas” “dimensão mais interpessoal”, “questão envolvendo sentimentos”, “vínculo”, etc. Dentre as diversas respostas fornecidas, a maior parte dos docentes parou para refletir sobre essa questão, antes de responder. Não foi algo automático, e quase todos repetiram o final da frase para buscar um consenso pessoal para essa palavra. As imagens mentais constituem meios pelos quais representamos e entendemos a realidade e muitos docentes levaram um certo tempo para responder essa questão, que, mesmo sendo simples do ponto de vista semântico, proporcionou momentos de reflexão. Obtivemos desde respostas simples que qualquer pessoa daria até mesmo a tentativa de ligar o conceito a algum autor específico. O ponto marcante das respostas dos docentes formadores foi a vinculação da palavra às relações humanas, o que reforça nossa tese de que a afetividade é a base da construção de relacionamentos e a educação constitui uma

das formas mais importantes de relacionamento do ser humano e, portanto, não poderia deixar de reconhecer e centralidade do desenvolvimento integral das crianças.

Perguntamos também se para eles sentimentos, emoções e afetividade significavam a mesma coisa. Como resposta obtivemos indícios interessantes para nosso objeto de estudo. Alguns docentes deram respostas como “Não, não, não, não, tudo é diferente, mas cada um tem suas próprias especificidades e, ao mesmo tempo, há pontos que se unem”; ou ainda “Ah não de jeito nenhum, a emoção é um *plus* no momento presente, temos uma emoção em uma situação particular, enquanto a afetividade é mais a longo prazo (Ah non pas du tout, l’émotion c’est un plus dans le dans l’instant présent, on a une émotion dans une situation particulière, alors que l’affectivité c’est plus le long terme)”; “Então não, para mim a emoção é algo primário, algo descontrolado, arcaico no nível psíquico. Uma emoção é sem fundamento, um fundamento fisiológico na verdade, e biológico, às vezes hormonal também. (Alors non pour moi l’émotion c’est quelque chose de primaire quelque chose de non contrôlée, d’archaïque sur le plan psychique. Une émotion c’est sans fondement, un fondement physiologique en fait, hein biologique, parfois hormonal aussi)”; “Eu tenho a impressão, mas bom, é parecido é um sentimento que... (J’ai la impression mais bon, c’est pareil c’est un ressenti que..)”; “Não, mas aí eu concordo com Wallon (...). Mas é no Wallon que aparece de fato a distinção, então quando Wallon ele falar da afetividade, ele está falando de um campo, então ali dentro da afetividade nós temos um campo da formação da pessoa (...) o que que é emoção? É tudo aquilo que é expressivo, então a emoção é tudo aquilo que serve para comunicação e intercâmbio cultural, social, eu mostro pro outro o que estou sentindo, porque a emoção ela é expressiva, vem normalmente acompanhada de algo até fisiológico mesmo “Ah eu tô irado” o irado o rostinho fica rubro até, fica enrubescido, vermelhinho, eu olho pro outro eu sei que ele tá com raiva, eu sei que ele tá irado né, mesmo que ele não me diga (...) Os sentimentos eles são mais do que expressivos, eles são representativos. O que que significar ser representativo? É algo que eu preciso representar para falar, para dizer, para mostrar, então eu sei o que o outro está sentido porque o outro me fala, então se passou pela linguagem, a linguagem é uma forma de representação, não está na minha cara, não tá numa manifestação fisiológica, eu preciso dizer”; “Eu acho que estão dentro da mesma esfera”.

No momento das respostas podemos visualizar os olhos que se deslocam para outras direções em busca de uma resposta. Dos doze docentes entrevistados, três deram uma resposta satisfatória sobre os conceitos de sentimento e emoção, com descrições bem próximas, exemplos e diferenciações entre as duas manifestações afetivas. Uma dessas respostas resgatou três autores que já trabalharam essa temática e forneceu uma explicação robusta sobre as

diferenciações do campo afetivo, as especificidades do que Wallon entendeu como emoções, sentimentos e afetividade. Definiu, exemplificou e comparou as manifestações afetivas. Três docentes afirmaram que não seriam a mesma coisa, conseguiram distinguir algumas das manifestações emotivas e dos sentimentos de maneira bem sucinta. Três docentes responderam que não são iguais, mas também não conseguiram distinguir ou exemplificar como tais manifestações se apresentam, as diferenças ou similaridades. Um docente respondeu apenas não, sem nenhum complemento. Apenas dois docentes responderam que seriam manifestações similares ou pertencentes ao mesmo campo.

Como podemos observar nos excertos transcritos acima e da descrição das respostas obtidas que o domínio do campo afetivo não é um ponto forte da maioria dos formadores, e apenas três deles demonstraram ter clareza sobre os conceitos empregados. Parte dos docentes aproximaram o conceito de emoções, a nossa essência biológica e os sentimentos as questões sociais e culturais. Dois não demonstraram conhecer as possíveis diferenças entre emoções, sentimentos e afetividade, o que nos permite acreditar que essa temática não ocupa o papel devido nas estruturas de formação dos formadores e talvez não possa ajudá-los em suas práticas enquanto formadores. Ao serem perguntados se os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos ofertados na formação são suficientes para que os futuros professores sejam capazes de mediar as manifestações afetivas em suas salas de aula e 11 dos 12 professores responderam que é insuficiente, um dos docentes afirmou que isso dependeria muito de cada docente e pois, na visão do entrevistado, alguns docentes conseguem desenvolver bem as questões afetivas, mesmo trabalhando com a psicologia clínica e psicologia da aprendizagem, vai depender da experiência de cada docente.

Três entrevistados afirmaram que “é muito pouca formação sobre esse assunto”, mas que esse tipo de formação deveria ser tratado na formação continuada. Salvo uma exceção, os demais docentes corroboraram nossa hipótese do lugar subalternizado que os componentes afetivos ocupam na formação de professores. O que foi interessante notar é que três desses docentes acreditam que devido a carga horária limitada, alguns assuntos deveriam ser abordados no processo de formação continuada, inclusive os componentes afetivos. Contudo, se um assunto é visto como essencial, ou de muita importância para o trabalho docente, como ele poderia ser transferido para um segundo momento de formação, que diferente da formação inicial depende mais de políticas locais do que de uma estrutura de formação institucionalizada? As concepções docentes repercutem inegavelmente em suas práticas de ensino, nas posturas a serem assumidas no processo de ensino e na escolha do enfoque teórico que os conteúdos a serem ministrados irão privilegiar. O papel da afetividade na visão dos docentes nos parece ser

de uma importância central, mas o lugar ainda nos parece carecer de uma maior centralidade no processo. Talvez a falta de clareza para conceitualizar o campo afetivo, sentimentos, emoções e paixões possa ser um contributivo para a manutenção dos estereótipos existentes.

Segundo Wallon (1968), Damásio (1996), uma diferença marcante entre sentimentos e emoções é o fato de emoções trazerem em si resquícios de nossa herança genética, permitindo certos automatismos ligados a sobrevivência da espécie, enquanto os sentimentos se enquadram no campo das representações mentais, comumente compartilhadas pelos signos da linguagem. Um sentimento precisa ser comunicado, enquanto uma emoção pode ser percebida ou vista, em determinados momentos. Existe na literatura mundial diversos conceitos dos componentes do campo afetivo. Tais definições apresentam algum nível de indiscernimento quando tratamos o campo afetivo, se referindo ora a sentimentos, ora e emoções como sendo sinônimos, ou atribuindo características emocionais a esfera sentimental e vice-versa. Por essa razão, defendemos neste estudo as propostas organizadoras de Wallon (1889-1962) para o campo afetivo. Não acreditamos que exista uma separação da ação de sentimentos, emoções e cognição, visto que se manifestam em um movimento de coimplicação, contudo, para facilitar o entendimento do campo afetivo, alguns autores apresentam essa divisão.

Quando os docentes foram perguntados sobre uma situação em sala de aula, em que sentimentos e emoções ajudaram no desenvolvimento de uma atividade, percebeu-se uma dificuldade geral de lembranças de acontecimentos positivos envolvendo afetividade. A maioria dos docentes responderam de maneira geral que manifestações positivas estavam presentes e eram muito importantes sem conseguir lembrar e contar uma experiência. As expressões faciais no momento da entrevista são interessantes, pois nos permitem perceber as emoções que se apresentam no momento das respostas, olhares, expressões faciais, de surpresa, foram percebidas. Mas os docentes não conseguiram lembrar uma situação positiva do ponto de vista afetivo. Um dos docentes relatou que uma aluna, no decorrer de sua aula, externou que o odiava. Ele mediou a situação e voltou à aula, referindo-se a essa situação como uma experiência positiva do ponto de vista afetivo. Existe ainda na atualidade, mesmo com os avanços científicos, experiências e mais experiências, uma tendência de enfatizar as manifestações pessimistas sobre as manifestações afetivas na escola, talvez motivo que explique a dificuldade dos docentes formadores de se lembrarem de experiências positivas.

Dentre os referenciais teóricos conhecidos e utilizados nas respectivas disciplinas para o trabalho nos cursos de formação, no que tange ao desenvolvimento afetivo, 100% dos docentes responderam que conhecem Jean Piaget e cerca de 70% utilizam em suas aulas; 90% dos docentes entrevistados responderam conhecer Henri Wallon, mas apenas 30% disseram

utilizar como referência em seus cursos. Cerca de 90% afirmaram conhecer Vygotsky, e 60% afirmaram utilizar nos cursos que ministram. Todos os docentes, ou seja, 100% deles conhecem a teoria de Sigmund Freud, e 70% afirmaram utilizar em seus cursos. Na média, 80% dos entrevistados conhecem Antônio Damásio, mas apenas 10% utilizam como referência em seus cursos. Em nosso rol de autores, perguntamos também sobre Paulo Freire e cerca de 70% responderam conhecer Paulo Freire, mas apenas 25%, aproximadamente, utilizam como referência em seus cursos. Como pode ser visto, Freud e Piaget figuram como as duas referências mais utilizadas e conhecidas pelos docentes formadores. Damásio, Freire e Vygotsky são bem conhecidos, mas pouco utilizados pelos formadores. Em outra questão os docentes foram inquiridos sobre quais as referências que eles utilizavam para discutir aspectos afetivos do desenvolvimento e nomes como Freud, Winnicott, Melanie Klein, Vygotsky foram retomados. O que ficou perceptível é que a afetividade quando trabalhada, não constitui o foco dos conhecimentos a serem trabalhados, mas sim uma extensão ou anexo de outros assuntos considerados essenciais pelos formadores. Isso nos permite inferir que o local e papel da afetividade na formação de professores precisa ser urgentemente revisto, haja vista sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano. Fica evidente que ainda existe uma preponderância de algumas linhas da psicanálise para explicar a vida afetiva, das quais os formadores se valem para estruturar seus programas de ensino. Mesmo possuindo formação de base no campo da psicologia (5 docentes franceses e 4 brasileiros), a afetividade voltada à educação não aparenta ser um sujeito de interesse de pesquisa ou de formação dos docentes universitários.

Quem forma os formadores em competências específicas, para trabalhar os componentes afetivos? A realização de um curso de psicologia, que não possui foco nos processos de ensino e aprendizagem é suficiente para proporcionar competências de ação para que esses profissionais desempenhem a contento seu trabalho? Existe alguma especificidade teórica ou prática para trabalhar as competências afetivas em cursos de formação de professores? A realização de um mestrado ou doutorado é suficiente para que esses profissionais desenvolvam o trabalho de formação dos conhecimentos e competências afetivas no trabalho docente? Essas perguntas são postas como um momento de provocação ao leitor com o objetivo de permitir uma reflexão sobre uma temática que tem sido secundarizada no processo de formação de professores, algo que ao nosso entender, favorece as dificuldades relacionais presentes no ambiente universitário e conseqüentemente repercutirá sobre a prática dos futuros professores do ensino básico.

Os docentes formadores também foram inquiridos sobre as emoções presentes em seus cursos, quais expressões emocionais são mais facilmente perceptíveis. Dentre as emoções destacadas pelos docentes, temos a surpresa, quando os estudantes são confrontados por uma situação não habitual, alegria, medo, agressividade às vezes, tédio e choro às vezes. Em uma rápida análise lexicométrica, a palavra alegria (la joie) aparece 4 vezes, sendo duas no idioma francês e duas no português, a palavra medo (la peur) surge 4 vezes, duas em francês e duas em português. A palavra surpresa surge 4 vezes, sendo também duas em cada idioma. A palavra agressividade surge 2 vezes, a palavra tristeza surge 3 vezes, a palavra pânico/ansiedade surgiu uma vez. Outras expressões elencadas foram as manifestações emotivas como “riem”, “franze a testinha”, “começam a chorar” (se met à pleurer), “sorrisos”, e também “angústia”. Com essas respostas duas evidências se confirmam. A primeira é que de fato, os docentes formadores não possuem clareza quanto aos componentes do campo afetivo, ora se referindo às emoções, ora aos sentimentos como sinônimos, ora às manifestações emotivas. Partimos do pressuposto walloniano de que uma emoção é um dos componentes do campo afetivo que permite sua constatação, observação, pois esta possui uma manifestação física, expressiva, podendo ser externa, interna ou agindo externa e internamente ao mesmo tempo. Segundo Audrin (2020), as emoções possuem um componente fisiológico, um componente de expressão motora, um componente motivacional e um componente de sentimento subjetivo. (Audrin, 2020, p. 6). Alegria, medo e surpresa são as que mais aparecem nas respostas dos professores formadores.

Concordamos em parte com as afirmações de Audrin (2020), contudo aquilo que a pesquisadora nomeou de emoções, chamamos em nosso estudo de afetividade. Não existe uma regra fixa de manifestações componentes dos afetos, contudo uma emoção é sempre uma manifestação de uma reação provocada por um estímulo externo ou pensamento/lembrança que pode desencadear reações fisiológicas, expressivas e/ou motoras. Frequentemente estão associadas a sentimentos, diferindo destes, por sua abrupta reação, às vezes forte intensidade, e curta duração. Quando observamos uma pessoa que mantém por muito tempo uma expressão facial emocional, pode significar algum tipo de distúrbio mental, ou comprometimento das funções motoras. É difícil de se encontrar uma pessoa que sorri por longos períodos de tempo.

Segundo Ekman (1992) existem seis emoções básicas presentes nas mais diversas culturas do mundo. São elas: alegria, medo, surpresa, tristeza, raiva e nojo. Segundo este autor, tais manifestações emotivas são universais pois foram encontradas em diversos países e culturas, inclusive em uma tribo que vivia isolada em Papua Nova Guiné, não sendo um componente que se altera em função da cultura. Suas pesquisas na década de 90 incluíram outras emoções no rol de emoções entendidas como universais. Já o *appraisal* (avaliação) que

repercute sobre a tomada de decisão, é fortemente marcado pela cultura (Audrin; Sander, 2018). Muitas das proposições de Ekman foram posteriormente confirmadas por Freitas-Magalhães (2007, 2010). Algumas correntes preferem utilizar o PANAS (Positive affect and Negative Affect Scale) desenvolvido por Watson, Clark et Tellegen (1988). Essa escala possui 20 “emoções” sendo dez positivas e dez negativas, tendo por objetivo medir os níveis de emoção de uma pessoa ou grupo de pessoas. Esse instrumento é pautado em uma escala de gradação de concordância, nos moldes da escala Likert.

Outro instrumento conhecido por pesquisadores do campo das “emoções” é o Geneva Emotion Wheel 3.0 (GEW), roda das emoções de Genebra, instrumento para avaliação da condição emocional que apresenta em sua versão atual, também, um conjunto de 20 emoções, com uma escala de gradação de intensidade de seis pontos. Esse instrumento possibilita também a agregação em categorias de emoções. O objetivo de retomar alguns dos instrumentos presentes na literatura sobre as possibilidades de mensurar as emoções está sobre o desenvolvimento de pesquisas que buscam definir, dentro do campo afetivo, emoções vistas como universais. Nesse caso, alegria, medo, surpresa, tristeza, raiva (cólera) e nojo, são consideradas emoções de base, ou primárias. São marcadas também por manifestações físicas que permitem a identificação externa das expressões faciais. A surpresa por exemplo não foi mencionada nos instrumentos acima, sendo por Ekman (1992) reconhecida em diversos países e culturas. Esses instrumentos são importantíssimos para o avanço da pesquisa científica sobre o campo afetivo, mas não se preocupam em separar sentimentos de emoções em suas respectivas escalas.

Para nosso estudo, retomaremos alguns conceitos trabalhados por esses teóricos para a partir deles, repensar a organização das denominações utilizadas no campo afetivo. Entre as palavras utilizadas pelos professores para descrever uma emoção, não é possível perceber, salvo uma exceção, segundo nossa avaliação, discernimento do campo afetivo. Aqui propomos que o que comumente se chama na literatura universal de emoção, envolve também, sentimentos e respostas cognitivas. Um sorriso, um riso, a expressão fácil de surpresa ou nojo, poderiam ser considerados emoções ao passo que centralizam manifestações, respostas fisiológicas ou expressivas, ou as duas. A alegria, o medo, a tristeza, seriam manifestações dos sentimentos que podem ou não estar ligados a uma determinada emoção.

Uma maneira talvez muito simples de diferenciar emoções de sentimentos segundo a proposta aqui apresentada seria sua expressividade. Uma emoção pode ser visualizada, percebida por outros interlocutores enquanto os sentimentos precisam ser representados, tendo como seu principal veículo de externalização, a palavra.

Os docentes formadores também foram perguntados sobre a importância da afetividade para as suas relações com os alunos, colegas de trabalho, hierarquia e o corpo técnico de suporte da universidade e os resultados foram também muito interessantes. Apontamentos interessantes como: “Não é importante é essencial (C’est pas important c’est essentiel); “De modo geral, tenho um bom relacionamento com todos (...) não tenho nenhum vínculo pessoal com meus colegas. Continuo no profissional. (D’une façon générale j’ai une bonne relation avec tout le monde, (...) je n’ai pas de lien personnel avec mes collègues. Je reste en professionnel.)”; “Muito importante e decisiva, ela não é tudo, mas o elemento afetivo permeia as relações”. Não somos capazes de nos comunicar e de cooperar entre nós mesmos (Où on est pas capable de communiquer et de coopérer entre nous)”. As respostas dos docentes apontam para dois sentidos distintos. O primeiro é para o fato da forte presença do individualismo nos relacionamentos em ambiente de trabalho, expressos pelas frases “permaneço no profissional”, ou “não somos capazes de cooperar entre nós”, o que nos permite compreender que a visão ainda existente sobre a afetividade requer uma melhor compreensão por parte dos formadores. Não é possível estabelecer relacionamentos sem a mediação da afetividade, e quando eles são construídos do modo a reprimir tais pulsões, o resultado é frequentemente de uma relação mecânica e desumana. A compreensão de que afetividade pertence apenas à esfera do privado, corrobora nossa tese. O segundo é que os docentes, em sua maioria, reconhecem a importância da afetividade para os relacionamentos, expressa em frases como “não é importante é essencial” ou “muito importante e decisiva” sem, contudo, precisar a importância desses afetos para a construção dos relacionamentos. Talvez a falta de mecanismos conceituais constitua um dos motivos aparentes da dificuldade de mensurar as repercussões dessas pulsões para os relacionamentos.

Em um dos depoimentos um dos docentes relatou que sempre estabelece uma relação de cordialidade, respeito e de igualdade de tratamento com o pessoal administrativo, o que facilita muito seu trabalho. Ela relatou que tem seus pedidos atendidos com muita rapidez, enquanto o pedido de outros colegas na mesma posição levam um tempo consideravelmente maior, o que a fez acreditar que é a cordialidade e construção de relações pautadas nas mediações afetivas que possibilitam essa realidade.

Ao serem inquiridos sobre os autores que trabalham as questões afetivas no processo de ensino e aprendizagem, 10 dos 12 docentes conseguiram elencar algum autor, que eles acreditam que trabalham as questões afetivas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os nomes mencionados temos Christophe Massoulier, Pierre Weil, Roberto Crema, Vygotsky, Wallon, Piaget, Braselton, Philippe Jeammet, Serge Boimare, Freud, Melanie Klein, Bowlby,

Winnicott, Carl Rogers, Montserrat e Moreno, Ana Kupfer, Skinner, Watson. As referências teóricas mencionadas pelos docentes nos permitem compreender quais as abordagens teóricas que são reconhecidas por eles como abordagens representativas dos aspectos afetivos no processo de ensino e aprendizagem. Parte dos autores citados não possuíam foco nos processos de ensino e de aprendizagem, mas diversas pesquisas científicas buscaram realizar essa ligação. Três linhas teóricas são facilmente perceptíveis nas citações dos formadores, sendo a psicogenética, o behaviorismo e a psicanálise. A psicanálise ainda ocupa papel de destaque nas explicações de aspectos afetivos do processo de ensino e aprendizagem, sendo mencionada por 50% dos professores entrevistados.

Quando perguntamos aos docentes formadores se seria possível separar emoções e sentimentos da cognição, se para conseguir sucesso no processo de ensino e de aprendizagem seria necessária essa separação, todos responderam que não seria possível separar essas duas características da psique humana. Frases como: “acho difícil” ou “acho muito difícil separar” foram percebidas nas respostas dos docentes. Um dos docentes também responde “impossível separar” e duas respostas foram “não”. É perceptível que, mesmo afirmando que não acreditam em tal separação, apenas uma resposta apresentou certo grau de irreduzibilidade em sua resposta “impossível”. Respostas como “identificá-las” e melhor “compreendê-las” também foram veiculadas pelos docentes.

Um dos docentes afirmou que quando não existe formação para trabalhar com as questões afetivas, os professores tendem a recorrer aos métodos tradicionais conhecidos ou ao improviso. (*le professeur n'est pas formé par rapport à ça, c'est de l'improvisation.*).

Ao serem perguntados se emoções e sentimentos poderiam atrapalhar o desenvolvimento de algumas atividades de formação, desconcentrar, dispersar a atenção, ou mesmo entravar o processo de ensino e de aprendizagem e 9 dos 12 docentes afirmaram que sim, dois não souberam responder, e apenas um docente respondeu negativamente. Nas justificativas para as respostas que fizeram concordância com a pergunta foram relatados problemas externos à sala de aula, como um parente que viera a falecer, ou outro problema particular que poderia repercutir na dinâmica da aula. Uma das respostas de um dos docentes salientou que talvez a prevalência de uma visão negativa da ação de sentimentos e emoções sobre a aprendizagem se deva ao olhar negativo sobre a presença da afetividade na escola e ao pensamento de que a repressão das pulsões era o caminho ideal de sucesso para a educação. Um dos docentes afirmou que: “Podem, assim como elas podem ajudar, podem atrapalhar. O papel do professor é um pouco elaborar isso pra conseguir usar o sentimento a favor do crescimento do aluno e do desenvolvimento dele.” O processo de desenvolvimento é

atravessado pelas pulsões afetivas, e o desenvolvimento integral proposto por Wallon (1968), engloba também o desenvolvimento da afetividade como ferramenta facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma situação atípica e fortemente desestabilizadora do ponto de vista afetivo, pode repercutir sobre a dinâmica da aula, mas também pode ser um caminho pelo qual o docente poderia trilhar para a construção do processo de autoconhecimento, de criação de vínculos de respeito de solidariedade e conseqüentemente de confiança, atributos fundamentais para os inter-relacionamentos humanos. Não estamos afirmando que o docente deva operar como terapeuta, mas sim possibilitar que um assunto que muitas vezes pode criar traumas difíceis de serem transpostos possa ser compartilhado e vivenciado pelos pares, contribuindo para o processo de autoconhecimento e de humanização do processo de ensino e de aprendizagem. Freire (1996) nos alerta para a importância de um processo de ensino humanizador, em que os sentimentos dos alunos são considerados no processo. A prática da escuta é humanizadora ao mesmo tempo em que facilita o esvaziamento das pulsões que poderiam desestabilizar os sujeitos do processo. Talvez, e isto colocamos apenas como hipótese, essa mediação afetiva não ocorra por falta de tempo necessário ao cumprimento do currículo, ou falta de colaboração do grupo, ou de conhecimentos de como operacionalizar essa mediação em ambiente de sala de aula.

Contudo, como nos orienta Rogers (2003), a educação que está centrada no aluno e nas necessidades de aprendizagem do aluno deve considerar os aspectos subjetivos da aprendizagem, que perpassa questões afetivas e da construção da convivialidade. O ouvir torna-se humanizador, e quiçá, pedagógico quando sentimentos dos alunos passam a ser inseridos no centro de importância do processo e não lateralizado ou subalternizado em detrimento daquilo que o docente acredita ser mais importante, como cumprir rigidamente o currículo. Gordon (1974) propôs como possibilidade de ação dos docentes a *escuta ativa* e a *mensagem em primeira pessoa*, como posturas de mediação possíveis para facilitar os inter-relacionamentos no ambiente escolar.

O docente que possui uma postura afetiva acolhedora e que incentiva a sala de aula a compartilhar experiências e vivências, torna-se um marco de referência para os alunos, e a sala de aula um lugar de acolhimento. Sabemos que esse estado é de fato uma construção a longo prazo, mas que ao ser colocada em prática desde o primeiro contato com os estudantes, pode favorecer o estreitamento dos laços de confiança e de reciprocidade, tornando o ambiente de sala de aula mais acolhedor e o processo de formação mais democrático e humanizador.

Perguntamos aos docentes se eles participaram da discussão da nova Base Curricular para a formação de professores? (maquetes de formotions) Da elaboração das unidades de

ensino de psicologia e aproximadamente 91% dos docentes afirmaram que não participaram da discussão da atual base curricular para a formação de professores. Aproximadamente 8% dos docentes manifestaram que participaram a nível local, da própria Universidade que trabalham, mas não houve a possibilidade de alteração da estrutura a nível local. Mesmo não sendo o foco principal de nosso estudo mensurar o engajamento dos docentes na organização da estrutura de ensino, essa informação nos permite inferir que discutir a maquete de formação, a base curricular para a formação de professores ainda não é uma questão suficientemente importante para os professores formadores que participaram dessa pesquisa. Sabemos que nosso universo amostral é limitado nesse sentido, mas por se tratar de dois países diferentes, duas culturas e de professores que ministram disciplinas, na sua grande maioria, de conteúdos ligados a psicologia, a implicação na discussão do currículo seja, talvez, sufocada pelas demandas existentes e pouco tempo para uma participação efetiva.

Ao serem perguntados sobre o lugar e o número de horas dedicadas à psicologia na atual estrutura de formação de professores era suficiente, onze dos doze docentes entrevistados responderam que a carga horária dedicada a psicologia é pouca, ou insuficiente. Apenas um professor respondeu que a carga horária poderia ser um pouco maior, mas complementou que, por se tratar de um curso de formação inicial, outras áreas também reivindicam a mesma presença. Dois docentes sinalizaram para uma carga horária entre três e seis horas no caso da estrutura francesa. Percebemos que no caso do sistema de formação de professores do Brasil, a carga horária dedicada à psicologia é superior à carga horária dedicada à formação de professores na França. Contudo, aproximadamente 91% dos docentes acreditam que a carga horária é insuficiente, e aproximadamente 8% respondeu ser adequada por se tratar de um curso de formação inicial onde não é possível aprofundamentos. Essa pergunta não recaiu sobre a psicologia ligada às questões da afetividade, mas se a carga horária ligada à psicologia de modo geral, na visão dos formadores é insuficiente, qual o lugar a afetividade ocuparia dentro dos diversos temas a serem abordados pela psicologia?

Wallon (1968) afirmou em seus escritos que a pedagogia e a psicologia deveriam convergir para conduzir os processos de desenvolvimento e de aprendizagens. Porém, o campo de construção do currículo é também um campo de disputas variadas que em alguns momentos podem destoar das reais necessidades de formação. Essa formação deve estar atualizada com as reais necessidades da profissão docente da atualidade e ter no foco de formação dos alunos a sua linha condutora. Na visão da maior parte dos docentes falta carga horária para se trabalhar os conteúdos da psicologia na formação de professores o que nos permite acreditar que no caso de conhecimentos ligados à afetividade a situação é ainda mais grave. Todos os docentes

afirmaram também que a carga horária comparada a outros aspectos da formação como a cognição, a cultura ou mesmo as neurociências é reduzida. Na compreensão dos docentes, privilegia-se aspectos mais ligados ao desenvolvimento cognitivo que cultural e afetivo. A afetividade, segundo um dos docentes participantes, é discutida de maneira transversal, mas isso também estaria ligado à personalidade de cada docente. Segundo outro professor, existe um esforço pessoal de inclusão de tais conteúdos em sua disciplina, por acreditar na importância dessa temática para a formação do futuro professor. A falta de carga horária para psicologia de maneira geral e para assuntos ligados a afetividade em particular repercute sobre a formação do futuro docentes, das competências construídas ao longo de sua formação inicial e conseqüentemente de seu desempenho enquanto profissional da educação. Mediar conflitos é uma competência fundamental para a atual profissão docente e esse processo relacional é atravessado pelas pulsões afetivas.

Os docentes também foram unânimes em reconhecer que se existe uma instrução oficial para a inclusão dos aspectos afetivos na formação de professores não é um assunto de conhecimento dos docentes. Nos dois países, os docentes responderam que não conheciam, e quando sinalizaram positivamente, buscaram realizar uma aproximação daquilo que acreditavam representar questões afetivas na formação e não de fato uma instrução explícita em lei ou instrução oficial. Oito dos doze docentes afirmaram não conhecer, dois afirmaram que existe de maneira geral sem especificar as questões diretamente afetivas, mas tratando de assédio moral, discriminação etc. Os outros dois afirmaram que existe nas leis e instruções oficiais, mas sem conseguir apontar quais ou onde encontrá-las. Percebe-se que a questão dos conceitos e conhecimentos sobre a legislação é algo que ainda carece de uma melhor compreensão por parte dos formadores.

Os docentes formadores também foram questionados sobre a importância de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado do trabalho que desempenham como professores formadores. Dentro de uma escala de 0 a 5 pontos onde 0 significa, nenhuma importância e 5 significa importância total, dois escolheram a opção 3, um dos docentes afirmou que é muito importante, mas não se sentia segura em mensurar essa importância, um respondeu entre 0 e 4, um dos professores respondeu 130, e oito docentes responderam 4 ou 5. Do total, nove docentes afirmaram que a afetividade desempenha papel muito importante ou total para seu trabalho. Um dos docentes relatou que a realização de contatos extraclasse, sendo no corredor, cantina ou outros ambientes da Universidade são benéficos do ponto de vista dos relacionamentos e favorece o engajamento do estudante. Esse docente relatou que “Aí o aluno que acaba interagindo com a gente, esses alunos sempre estouram na disciplina, acabam tirando

as melhores notas, fazem os melhores trabalhos. E não é porque eu dei a nota pra ele não, ele tirou.” Percebemos que existe por parte da maior parcela dos formadores consciência da ação da afetividade sobre o processo de ensino, contudo, essa constatação não se demonstra refletir nas práticas com os estudantes em formação onde 85% dos estudantes franceses e 82% dos estudantes brasileiros em média responderam que os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos não são suficientes para que eles consigam mediar as manifestações afetivas em suas aulas. Francelino (2022) em pesquisa realizada com professores da educação básica, ensino fundamental ciclo I, constatou situação semelhante, onde no nível do discurso os docentes afirmaram que a afetividade era muito importante, mas no quesito da implementação de ações para facilitar o trabalho, não apresentavam domínio básico necessário para a mediação pautada em competências afetivo/relacionais. Na universidade, a situação torna-se um pouco mais sensível, visto que, estamos nos referindo a especialistas, em sua grande maioria, do campo da psicologia e da formação de professores.

Os docentes também foram interrogados sobre a frustração na prática profissional e se ao longo das carreiras, participaram de cursos ou formações para aprender a melhor gerir tais frustrações e todos, alguns em maior intensidade e outros em menor intensidade relataram terem vivenciado momentos de frustração na prática profissional. Ao serem questionados se já realizaram cursos ou formações para melhor aprender a gerir tais frustrações e 75% dos docentes responderam não, nunca ou jamais, 16% aproximadamente responderam que sim, já terem alguma vez realizado formação sobre essa temática depois de seu ingresso como professor universitário e aproximadamente 8% relataram experiências vivenciadas e não falaram sobre realização de cursos ou formações. Esses dados são interessantes por trazer à tona a questão da própria carreira docente e do desenvolvimento e formação continuada da carreira universitária. A frustração é um sentimento muito forte e pode mobilizar diversas pulsões que irão interferir nos inter-relacionamentos humanos e no processo de ensino e de aprendizagem. Os professores universitários são, antes de tudo, seres humanos, pessoas com sentimentos, paixões, emoções que sofrem as mesmas influências do universo afetivo que qualquer outra pessoa. Pelo relato destes, a presença da frustração na prática docente existe e deveria ser objeto de estudo e de formação para facilitar os mecanismos e ferramentas para melhor gerir tais situações.

7.2 As relações entre história de vida, experiência docente e afetividade

Quando os docentes foram inquiridos sobre as experiências na época do ensino básico que marcaram a suas histórias, as memórias mencionadas são fortemente carregadas por acontecimentos que são atravessados pela afetividade. Uma das experiências relatadas por um dos entrevistados ilustra uma situação em que os professores não se dispunham a intervir em uma disputa que ocorreu em sala de aula, o que marcou a memória do entrevistado. No relato dessa lembrança, o professor se opôs a reger o conflito, o que causou um sentimento de desamparo e de injustiça entre os alunos do colégio.

Os professores relataram que a relação entre a escola e a família sempre foi uma relação favorável. As questões do viés ético do período também não permitiram muita abertura para os discursos de direitos e de considerações da subjetividade. Um dos docentes relatou que castigos físicos eram constantes. Nenhum dos docentes relatou problemas entre as famílias e a escola, mas tivemos alguns relatos de ausência, visto que muitos habitavam regiões do campo e a rotina do campo, não permitia a participação ativa da família. Um dos participantes confidenciou que a família participava das reuniões obrigatórias e que não havia implicação, contudo, as normas morais presentes nas décadas de 80 ou 90 do século passado não tinham como modo de operar culpabilizar ou corresponsabilizar o professor. A culpa era transferida ao aluno, no caso de um baixo rendimento ou de problemas de aprendizagem. A medicina e as diversas siglas de transtorno presentes hoje na escola não faziam parte do cotidiano escolar naquele período. A maioria dos professores responderam bom relacionamento ou neutro.

Quando perguntados sobre a matéria preferida no ensino básico e a relação com os professores dessas matérias, os relatos frisaram a relação com os docentes e o modo “especial” com que esses docentes conseguiam prender ou chamar a atenção dos alunos. A referência de matérias preferidas estava intimamente ligada com as relações estabelecidas entre esses profissionais, o modo como as relações eram construídas e não por serem excelentes teóricos em seus domínios de ensino. O nome de alguns docentes foi mencionado pelos formadores, o que demonstra o poder que os componentes afetivos exercem sobre a memória e as lembranças. Não houve relatos de relações ruins com docentes, mas as lembranças positivas que repercutiram sobre o processo de memorização estavam sempre associadas a relacionamentos pautados ou mediados por emoções e sentimentos que facilitaram os vínculos de convivência. (Montagrin *et al.*, 2013). A escolha do local de trabalho, na maioria das respostas, esteve mais ligada ao local de habitação e convívio social, que a afinidade ligada a determinadas áreas de

pesquisa. As respostas dos docentes nos permitem constatar que o ingresso e permanência na carreira não esteve ligado à afinidade com áreas de pesquisa ou de ensino, mas sim de conveniência de local de habitação e sucesso de ingresso em concurso público. Apenas um docente afirmou que escolheu a academia/Universidade onde está lotado para trabalhar. Os demais escolheram locais de trabalho por conveniência de geolocalização. Os postos abertos estavam próximos de seus locais de residência. Talvez a baixa afinidade com áreas específicas de pesquisa possa ser um dos degraus que dificultam um melhor aprimoramento de desenvolvimento do docente após ingresso na carreira docente. Nos casos dos entrevistados franceses as vinculações de pesquisa estão mais próximas do laboratório a que está vinculada a Universidade, enquanto no caso brasileiro as vinculações a grupos de pesquisa é mais aberta, permitindo a vinculação a grupos de pesquisa interunidades, mesmo de outras universidades. Os dados dos questionários discutidos no capítulo quatro demonstraram que docentes que participam de grupos de pesquisa, e que discutem questões afetivas, tendem a melhor compreender tais pulsões para os relacionamentos humanos e se implicar com mais frequência no debate de conteúdos ligados à afetividade. Se essa vinculação não é possível, o aprimoramento de competências afetivas por parte dos docentes fica debilitado e em consequência, surge uma tendência destes profissionais não priorizarem tais discussões em suas respectivas práticas de ensino.

Dos entrevistados, em média 41% nunca lecionaram no ensino básico e suas experiências se restringem ao ensino superior. É notório que as experiências pessoais são riquíssimas para maximizar as possibilidades de trabalho, análise e mesmo exemplificar situações de aprendizagem. A falta de experiência em determinadas áreas pode limitar as possibilidades de criar comparações, refletir sobre possibilidades de intervenção e de criar ligação com seus interlocutores.

Quando os docentes foram perguntados sobre as matérias preferidas e sobre as relações com os docentes das respectivas disciplinas, a relação estabelecida é frequentemente mencionada como o ponto de favorecimento para uma maior proximidade com a disciplina de preferência. Não houve nos relatos, professor que mencionasse gostar de uma disciplina da qual o professor não construiu bons relacionamentos com os alunos. Nenhum dos entrevistados afirmou gostar de uma matéria/disciplina e não gostar ou se relacionar bem com o docente dessa disciplina, o que nos leva a entender que a formação de vínculos que refletem sobre o engajamento e o resultado dos alunos está fortemente marcado pelos relacionamentos construídos, que são mediados pelo campo afetivo. As vivências são frequentemente utilizadas pelos formadores como referencial para atuação e o modo como estes docentes preservam a

memória de sua história enquanto estudante, pode nos dar indícios de como eles irão mobilizar tais vivências para a sua atuação enquanto profissional. Os docentes entrevistados também não possuem experiências de formação no exterior o que poderia enriquecer, do ponto de vista teórico/metodológico/cultural suas formações. A vivência em outras culturas possibilitaria maximizar o campo de compreensão das dimensões da cultura que refletem a maneira como uma sociedade forma conceitos, éticos, morais. Tais vivências podem maximizar a capacidade de leitura da realidade e de intervenção mais sensível, do ponto de vista afetivo, por permitir aos formadores um olhar mais objetivo sobre realidades distintas, favorecendo uma mediação pedagógica mais eficaz. Tanto a França como o Brasil receberam em suas terras centenas de milhares de imigrantes e ainda o recebem na atualidade. Parte da violência presente na escola possui forte aderência com questões culturais ou de dificuldades de adaptação cultural, o que explicaria as dificuldades presentes para gerir conflitos em uma sociedade que recebeu e recebe imigração de outros países.

Sobre os professores que marcaram a história e mesmo a vida dos atuais professores universitários, um relato nos chamou a atenção. Segundo uma das entrevistadas, “Em um único dia que foi uma professora substituta, ela se chamava ... (professora substituta), era uma moça muito jovem (...). Foi no segundo colegial, essa moça veio substituir um dia a professora de psicologia do colegial, em uma escola pública, e essa menina falou o que era psicologia e eu me encantei e naquele dia eu decidi que iria fazer psicologia”. Esse relato demonstra o poder que a afetividade exerce sobre as escolhas e atitudes de um ser humano, que por uma simples aula, com um profissional que mesmo sem experiência aparente conseguiu estabelecer uma relação de afetividade e de confiança com os alunos, conseguiu inspirar e influenciar decisivamente sobre a escolha da profissão. O relato desta formadora nos permite concluir que a mediação pautada na afetividade foi fundamental para o estabelecimento de uma relação agradável com a professora que ministrava a aula e em consequência com a disciplina a ser ministrada. Essa mesma formadora relatou que não possuía bons relacionamentos com a docente titular e que, por este motivo, não se interessava muito pela disciplina de psicologia, mas a partir do momento que teve contato com um profissional que, mesmo sem muita experiência, conseguiu estabelecer um vínculo com os alunos, alterou-se a percepção da aluna em relação à disciplina a ser ministrada. Nossos interesses, crenças, e valores são fortemente marcados pela afetividade. Wallon (1968) postula que o motor que nos move são os afetos.

7.3 O lugar e o papel da afetividade nas representações docentes

Podemos perceber que de maneira mais geral, a maioria dos docentes participantes das entrevistas possuíam conceitos sobre afetividade bem próximos das abordagens mais conhecidas na psicologia do desenvolvimento. Autores como Freud e Piaget foram mencionados como sendo as referências mais presentes nas respostas dos participantes no que tange à afetividade, o que nos permite entender quais as correntes teóricas que nortearam a formação dos docentes e em consequência, das vertentes afetivas que norteiam suas práticas. Um dos docentes em sua resposta afirmou que Piaget não trabalhou diretamente com afetividade, apesar de ter escrito um livro que trata do assunto, essa temática realmente não é ponto central de suas proposituras, ponto de vista em que temos concordância com o docente. A psicologia do desenvolvimento, ponto central dos cursos de formação de professores, trabalha a teoria piagetiana como linha central nas discussões ligadas à afetividade estão mais próximas da discussão da moralidade. A psicanálise é trabalhada em alguns dos cursos, mais ligada a afinidade do docente, que a um currículo que se preocupa com essa temática. Freud e Winnicott foram dos psicanalistas mais citados pelos docentes. Algo interessante que surgiu ao longo das entrevistas e corroborado pelas respostas dos questionários é que os conhecimentos ligados à afetividade foram construídos, salvo raras exceções nos cursos de formação inicial, das graduações em psicologia, em sua grande maioria. Não conseguimos informações substanciais de formações de conhecimentos ligados à afetividade ao longo dos mestrados e doutorados dos docentes formadores.

Como a distinção do campo afetivo ainda é tema de debate e de inúmeras discussões, não existe por parte dos formadores um consenso sobre os conceitos ligados à afetividade, aos sentimentos e emoções. Essas palavras eram por vezes utilizadas como sinônimos nas falas dos docentes. Contudo, a grande maioria dos docentes conseguiram distinguir algumas das principais características que ilustram os sentimentos e emoções. Alguns deles, tiveram condições de definir, distinguir, exemplificar e caracterizar cada um dos componentes do campo afetivo, mesmo não se referindo a corrente teórica que norteia esta pesquisa. No Brasil a neurociência ainda não ocupa papel de destaque nas pesquisas e escolhas teóricas dos professores formadores, ao passo que na França, a neurociência é mais conhecida.

A corrente teórica americana ainda é predominante nas explicações da vida afetiva nos dois países, tendo em Ekman (1992), Damásio (1996), Schachter e Singer (1962), Rogers (2003) como referências mais presentes. Na atualidade Centro Suíço de Ciências Afetivas da

Universidade de Genebra, na Suíça, vem despontando como centro de referência no campo das ciências afetivas, instituição já dirigida por Klaus Rainer Scherer, referência mundial na temática afetiva. Possui também, como um de seus membros o professor David Sander, do laboratório de expressão e elicitación das emoções, com inúmeras pesquisas e publicações sobre a temática das emoções.

Dos entrevistados, dois docentes não apresentaram distinção de conceitos ligados à sentimentos e emoções, e recorreram a autores tradicionais do campo da psicologia, correntemente psicanalistas, para nomear algum autor de referência no campo da educação. As aproximações entre a teoria psicanalítica de Freud e a educação, ou mesmo ao processo de ensino e aprendizagem constitui um exercício de construção de seus seguidores, não sendo de fato uma proposta teórica freudiana. As respostas dos formadores, salvo duas ou três exceções, nos permitem concluir que essa temática ainda não ocupa lugar central nas preocupações dos formadores em seus processos de ensino. O discurso da importância do campo afetivo para a formação é unânime, mas de modo semelhante aos apontamentos de Francelino (2022), que obteve resultado semelhante com docentes do ensino básico, os quais afirmaram a importância de sentimentos e emoções para o trabalho docente, mas não demonstraram domínio sobre conceitos e clareza sobre práticas que viabilizassem uma postura ativa no que tange aos desdobramentos afetivos para as práticas docentes, não ficou claro ao longo das entrevistas que os docentes desenvolvem em suas práticas ações conscientes no campo do desenvolvimento afetivo de seus estudantes. A psicanálise evocada constantemente pela maioria dos docentes, com referenciais como Freud, Melanie Klein, Winnicott, Bowlby, entre outros, ocupa lugar de destaque nos discursos, mas não foi possível perceber tais influências nas entrevistas. Wallon, Damásio, Vygotsky, foram pouco evocados para explicar ou embasar as respostas sobre o desenvolvimento afetivo. Um dos docentes demonstrou exímio conhecimento das teorias e das práticas de ensino embasadas em componentes afetivos, mas afirmou também que o tempo que possui para desenvolver tais componentes é muito reduzido, o que dificulta qualquer aprofundamento teórico sobre o assunto.

Onze dos doze docentes entrevistados afirmaram que os conteúdos e conhecimentos ligados ao campo afetivo são insuficientes para que os futuros profissionais consigam mediar as manifestações afetivas em sala de aula, o que nos permite entender que existe por parte dos formadores a consciência da importância da afetividade para o trabalho do docente em formação, mas que falta componentes ligados a essa temática nos cursos de formação inicial.

De modo semelhante, ao responderem sobre a carga horária da psicologia nos cursos de formação, onze dos doze docentes responderam que a carga horária é insuficiente, talvez,

motivo pelo qual os aspectos afetivos do desenvolvimento são secundarizados nos componentes de formação. Outro aspecto que pode dificultar a transformação dessa realidade é a participação desses profissionais na elaboração das políticas públicas que influenciam ou definem o currículo, mais de 90% deles afirmaram não ter participado das discussões dessas políticas ou diretrizes e quando participaram, essa ação ocorreu a nível local, e sem o poder decisório.

Os docentes formadores também tendem a reconhecer a importância da afetividade para o desempenho de seus trabalhos enquanto formadores, mas não demonstraram clareza na identificação de regulamentações para a inclusão de aspectos afetivos na formação. Quando citam que existem regulamentações, as referências remetem a legislações mais geral, sem especificar com certeza essa presença.

Por fim, ao serem questionados sobre a gestão do estresse na prática profissional, sobre gestão da frustração, se no decorrer da carreira já tiveram a oportunidade de receberem formação sobre essa temática, 75% dos docentes responderam que nunca ou jamais, demonstrando que essa área de formação precisa ser mais bem observada pela gestão universitária.

CAPÍTULO 8 – OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO E AS MANIFESTAÇÕES AFETIVAS

8.1 O cotidiano de sala de aula e as manifestações emotivas

Como já mencionado no título deste capítulo, neste tópico abordamos a realidade do espaço da sala de aula e as manifestações afetivas presentes no cotidiano de formação. Nosso objetivo foi verificar quais expressões emotivas se fizeram mais presentes e como tais manifestações influenciaram a construção dos vínculos educativos. As observações foram orientadas pela proposta dos micro gestos de expressão profissional, segundo Duvillard (2014) pautada em cinco micro-gestos de expressão profissional e em três momentos da aula. As observações foram realizadas tendo em conta três momentos distintos da aula, o momento da instrução, o da mediação e os momentos de estabelecimento da disciplina, bem como nos cinco micro-gestos propostos por Duvillard (2014), as *expressões faciais*, o *posicionamento tático*, *empastamento da voz e uso da palavra*, *postura gestual e o olhar*. Conjuntamente ao roteiro de observações elaborado, utilizamos um diário de campo para registro de situações que não foram previamente pensadas, mas que surgiram e apresentaram nível de importância benéfico para nossa investigação.

8.2 O posicionamento tático e suas implicações afetivas

Quanto ao posicionamento tático, os docentes foram observados em três momentos distintos das aulas, segundo a proposta teórica que norteou nossas observações. O momento inicial da aula, onde as instruções iniciais foram realizadas, o momento de intervenção do docente na realização de alguma atividade ou de mediação e o momento de estabelecimento da disciplina, da ordem e das regras a serem observadas por todos e da mediação dos conflitos. No que tange ao momento da instrução, os docentes observados demonstraram tendência de se posicionar à frente da sala, em pé, ao longo da maior parte da aula, com deslocamento latitudinal, sempre revezando o lado da sala, em relação ao slide a ser apresentado. Todos os docentes fizeram uso de TICs, para apoiar a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados. Em média, 84% dos docentes apresentaram posicionamento tático que revelou tendência de deslocamento latitudinal e de estabilidade, em alguns momentos, com as laterais do corpo viradas para os estudantes e para o slide a ser projetado. Apenas 15% aproximadamente,

realizou essa introdução de apresentação dos conteúdos sentados. As aulas observadas apresentaram forte tendência de instrução oral e apresentação de conceitos, sendo pouco presente, pelo menos nos momentos de observação, o debate e a discussão de ideias.

No momento de mediação das atividades existiu uma forte tendência de permanecer sentado em suas respectivas cadeiras. Alguns docentes se apoiaram em suas carteiras observando a realização das atividades. Neste quesito houve uma alteração da postura quando observamos os docentes brasileiros e franceses. Os docentes brasileiros também permaneceram em suas carteiras, mas em diversos momentos das atividades, eles circulavam entre os estudantes, se sentavam próximo deles, intervindo e auxiliando nas propostas de atividades a serem realizadas. Essa postura de maior proximidade com os estudantes despertou nos mesmos manifestações de olhares de atenção, de uma postura mais ativa na escuta, e de uma maior abertura para perguntas sobre o conteúdo. Ao observarmos os docentes que permaneceram sentados a maior parte do tempo em suas carteiras, o tom de voz precisou ser aumentado, olhares de desinteresse, de apatia, semblantes de cansaço e sonolência eram constantes.

A afetividade enquanto energia, enquanto pulsão se faz presente em diversos momentos da interação professor aluno. A presença do docente que se aproxima dos alunos para ouvir uma intervenção, para mediar uma discussão entre os pares, para nortear ou esclarecer uma dúvida nas atividades que estavam sendo realizadas foram sempre acompanhadas de olhares, algumas vezes sorrisos e principalmente de atenção dos estudantes. Foi perceptível em um episódio que, mesmo o fato de o docente se sentar em uma das cadeiras ao lado dos alunos e observar, causou um maior comprometimento dos estudantes com a proposta de atividade a ser realizada.

No que concerne a observação da afetividade, essa proximidade, unida aos gestos, expressões faciais, modulação da voz, foram importantes para o fortalecimento dos laços relacionais. Talvez os docentes realizem essa postura de maneira intuitiva, mas o simples fato de alguns docentes se aproximarem dos estudantes no momento de ouvir uma dúvida, provocou maior interação dos estudantes. O deslocamento longitudinal foi percebido na postura da maior parte dos docentes no momento das interações. Os docentes também apresentaram tendência de desenhar esquemas na lousa para ilustrar e facilitar a compreensão de um conceito ou esquema conceitual. A exposição oral e apresentação de conceitos marca a estrutura das aulas de formação de professores. A realização de atividades em sala constitui exceção e não a regra da organização da rotina. No que tange a mediação de conflitos no ambiente universitário, os episódios mediativos foram raros e ocorreram no momento de discussão de dois ou mais alunos sobre uma das temáticas. Foi visível a diferença, no clima escolar, entre os docentes que apresentaram o conteúdo, se posicionando mais próximo das carteiras dos estudantes nos

momentos de intervenção/interação, daqueles que permaneceram sentados ou parados em frente da sala de aula. Leite (2012) nos chamou a atenção para a necessidade de repensarmos todo o processo de ensino, nos diversos momentos da aula, e das implicações afetivas de toda a organização pedagógica.

8.3 As expressões faciais e os olhares dos formadores e suas implicações para o campo afetivo

Foram perceptíveis inúmeras manifestações faciais das mais variadas possíveis entre docentes e estudantes. No momento da instrução, duas características estavam presentes nas expressões dos docentes. A alternância de olhares entre os slides que estavam sendo apresentados e a sala de aula. Todos se preocuparam em olhar para toda sala de aula, alterando o foco dos olhares de todos os presentes. Praticaram o que chamamos aqui de olhar panorâmico. Por mais que alguns docentes permanecessem parte do tempo sentados em suas cadeiras, o olhar panorâmico foi uma constante de todos os observados. Nos momentos de mediação, duas expressões faciais estavam presentes em maior intensidade, o riso, expressando alegria e a expressão de surpresa. Em alguns momentos foram percebidos risos mais acentuados, quando algum dos alunos ou mesmo o docente compartilhava uma situação cômica vivenciada. Quando esses eventos ocorriam, o clima de sala de aula se tornava mais afetivo e a participação e engajamento dos estudantes melhorava. É impressionante o poder que os aspectos afetivos do desenvolvimento causam nas inter-relações.

Alguns docentes não apresentaram nas aulas observadas tais momentos de descontração, com alguns sorrisos ou mesmo risos. A expressão facial mais comum foi de tensão. Foi perceptível que o engajamento dos estudantes nas aulas de docentes que não se preocuparam em estabelecer esta relação de um pouco mais de proximidade afetiva com os alunos, foi inferior às outras aulas observadas. Por esta razão partimos do pressuposto que a afetividade desempenha papel importante no estabelecimento de vínculos de respeito e de reciprocidade, de engajamento e de participação dos estudantes. Cerca de 85% dos docentes apresentaram em suas aulas momentos de expressão de sorrisos e mesmo risos às vezes, demonstrando a presença da alegria. Outra expressão facial observável foram os olhares e expressões de surpresa, com o levantamento das sobrancelhas. No momento de esclarecer dúvidas levantadas pelos alunos a maioria dos docentes responderam as colocações com contato visual com o aluno que se manifestou, mas alguns docentes responderam se dirigindo a lousa para desenhar algum

esquema, ou anotar alguma informação e outros repartiram a atenção entre o aluno e os slides para responder às questões colocadas.

As expressões faciais e olhares dos docentes são poderosos em estabelecer rapport com os estudantes. A falta de compreensão dessa ação pode dificultar o trabalho de docentes desatentos ou que não tiveram a oportunidade de se formar em competências afetivas. A profissão docente possui especificidades que outros profissionais não estão treinados para observar e se beneficiar, mesmo psicólogos de formação, que em tese são profundos conhecedores dos aspectos afetivos da psique humana.

Talvez, e isto colocamos apenas como hipótese, o conceito de profissionalismo presente no imaginário social de alguns docentes formadores seja um dificultador de uma maior interação afetiva em sala de aula.

8.4 O que os gestos podem causar sobre os estados afetivos dos estudantes?

No quesito dos gestos o profissional docente possui um estereótipo muito marcado de movimentação das mãos e braços no momento das explicações. Dentre os gestos profissionais mais presentes, podemos observar os movimentos circulares com as mãos no momento de expressão continuidade, os gestos de apontar para algum esquema desenhado no quadro negro, para reforçar uma ideia exposta. Mas de 90% dos docentes apresentaram uma postura gestual com braços e mãos muito típicos dos professores. O deslocamento do tronco corporal também foi percebido em alguns momentos, mas sem muita intensidade. Alguns docentes tendem a colocar as mãos no bolso durante algum momento das aulas no momento de mediação enquanto outros colocam as mãos na cintura.

Durante as observações, em uma atividade específica onde um grupo estava apresentando um seminário, o docente se sentou em uma das carteiras dos alunos e colocou uma das mãos no queixo sinalizando interesse pela exposição. No momento de gestão da disciplina, uma das docentes tinha por costume de estalar os dedos para chamar a atenção do grupo de alunos que conversavam no momento da explicação. Outro docente apenas parava a explicação e fixava o olhar nas pessoas que conversavam sem realizar mais nenhuma interação. Esses dois exemplos de gestão da disciplina são exemplos de como a postura gestual pode transmitir informações importantes no ambiente de formação, mesmo sem verbalizar uma

informação ou pedido. Sentimentos e emoções são constantemente evocados no convívio escolar e podem auxiliar o docente em suas tarefas profissionais.

Em nossas observações não foram percebidos momentos de apontamento para os alunos ou de posturas gestuais agressivas ou constrangedoras. O ambiente universitário favorece, salvo exceções, um ambiente ordeiro do ponto de vista da disciplina, mas, contudo, um pouco frio, do ponto de vista afetivo.

8.5 O uso da voz e da palavra nas intermediações afetivas

No que concerne ao uso da voz pelos docentes, em média apenas 15% dos docentes apresentaram alteração na modulação da voz enfatizando o tom e empostação da voz no momento de realização de alguma pergunta aos estudantes. O restante, ou 85% em média, mantiveram a altura/intensidade e cadência estável de voz nos momentos de instrução, mediação e gestão de conflitos. Não foram perceptíveis nas observações, episódios de estresse afetivo, de descontrole ou exaltação por parte de docentes ou alunos. Talvez por este motivo, a modulação da voz dos docentes não se alterou consideravelmente na maioria das observações. Na maior parte das interações as modulações, alterações de altura, de intensidade e cadência da voz foram sutis, mesmo no momento de realização de perguntas. Um dos docentes observados possuía preocupação em dar ênfase na realização de perguntas, com alteração perceptível da cadência e da intensidade nos fins de frase. Não podemos afirmar que esta postura é consciente e proposital, mas os efeitos para com os estudantes foram sensíveis. Houve maior participação e disposição em participar das interações. Por este motivo, acreditamos que os inter-relacionamentos são marcadamente influenciados pelo clima afetivo de uma aula e a pouca variação na intensidade ou variação brusca pode repercutir de maneira indesejada no clima escolar e na receptividade dos estudantes, reverberando na relação entre professores e alunos. O que comumente os alunos nomeiam exposição cansativa, ou entediante, está relacionado à falta de percepção de como a afetividade pode interferir durante a prática profissional e de como tais quesitos de comunicação são importantes para a sintonia entre aprendentes e mestre. Alin (2010) salientou que o que difere o profissional de uma profissão específica, como o ensino, dos demais profissionais seria o domínio de técnicas específicas da profissão, construídas ao longo da história, que considera culturas e momentos históricos específicos. A intencionalidade corresponde ao saber-fazer que um profissional possui em relação aos demais cidadãos de uma sociedade. Em nosso caso específico, não ficou claro se os docentes formadores possuem

consciência ou não da importância do uso eficaz da voz, da palavra e de todos os gestos profissionais presentes ao alcance para maximizar as possibilidades de aprendizagem.

Não foram percebidas alterações constantes do uso da voz pelos docentes nas três situações de observação, o momento da instrução, da mediação e da mediação de conflitos, na gestão da disciplina. O uso da palavra pelos docentes franceses e brasileiros foi marcado pela estrutura organizacional dos cursos. Neste quesito, percebemos diferenças interessantes de serem mencionadas. No caso das aulas observadas nos INSPÉs, o uso da palavra apresentou característica generalistas, não se referirem aos estudantes pelos nomes, com predomínio de uso da palavra em primeira pessoa do plural (nós), de linguagem mais formal e domínio da língua francesa. A preocupação com a manutenção da formalidade nos pareceu ser uma constante no caso das aulas do INSPÉs. No caso das aulas observadas na UNESP, o uso da palavra apresentou características semelhantes, mas os alunos eram frequentemente chamados pelos seus nomes. Parece-nos que o simples fato de se referir a um aluno pelo nome, pode fortalecer a implicação deste para com o conteúdo a ser ensinado e com o curso ministrado. Os alunos que foram chamados pelo nome apresentaram tendência de buscar participar mais da aula, buscando realizar perguntas ao docente e se propondo a responder quando eram inquiridos pelos docentes. Neste quesito, talvez a estrutura do ensino francês dificulte este maior contato dos docentes com os alunos, por ministrarem cursos que possuem carga horária baixa (em média seis a doze horas) realizados um dois ou três encontros em média. No caso da estrutura de ensino brasileiro os docentes ministram disciplinas que possuem em média 60 a 75 horas ao longo de todo um semestre, o que facilita a construção de laços de convivialidade. A afetividade nesse quesito demonstrou desempenhar papel importante sobre o reconhecimento da subjetividade, implicando em um maior comprometimento e engajamento dos estudantes.

Em Gordon (1974) encontramos a tentativa de operacionalizar duas competências consideradas por ele como básicas no exercício da profissão docente: a *escuta ativa* e a *mensagem-eu, ou mensagem na primeira pessoa*. Segundo este pensador, a *escuta ativa* se caracterizaria pela capacidade de ler o que não está escrito, as interpretações dos gestos, olhares, expressões faciais, reações e muitas vezes queixas dos alunos, que mesmo não verbalizadas por medo de repressão se fazem presentes no momento das aulas. O ouvir de maneira ativa pressupõe a mobilização de competências de ordem afetiva que implica sobre valores, sentimentos, crenças que permeiam o imaginário social dos estudantes, facilitando a compreensão do que não foi verbalizado, mas sim dito, expresso no contexto de sala de aula. A *mensagem em primeira pessoa* ou *mensagem-eu*, consiste na consciência de deslocar o foco da ação do aluno para o professor e aluno, valendo-se de uma linguagem de aceitação, do “nós”,

ao contrário de uma linguagem de não-aceitação, do “você”, da culpa, ou por vezes da humilhação. De acordo com Gordon (1974), quando o professor muda a postura no tratamento do aluno, renunciando à linguagem da autoridade para dar lugar a uma linguagem das relações mais simétricas, para um vocabulário mais humano, afetivo e compreensivo, as relações tendem a favorecer o desenvolvimento do estudante.

Em alguns momentos de mediação, de esclarecimento de dúvidas, quando estas eram expostas, alguns docentes utilizaram o “a gente” no momento de interagir. Em média 77% dos docentes utilizam o uso generalista da palavra, não se referindo aos alunos pelo nome nos momentos da mediação. Apenas 23% em média se referiram aos alunos pelo nome, pelo menos duas ou três vezes por aula. Uma postura simples que parece surtir efeito afetivo positivo é o simples fato de os docentes permitirem a realização de perguntas ao longo da exposição. Muitos docentes frisam que podem ser interrompidos a qualquer tempo para responder a uma pergunta, enquanto outros não se demonstraram abertos a este gesto.

Após o fim de uma das observações, um dos docentes participantes confidenciou que gostava de chamar os alunos pelo nome e salientou a importância desse ato para estabelecer o “rapport” entre o grupo e o docente. Foi o único docente que salientou essa importância, mesmo não sendo possível observar essa prática. Ele afirmou que depois de uma duas ou três aulas, já memoriza os nomes para chamar cada um pelo nome.

A voz como instrumento de trabalho constitui ferramenta de suma importância para o profissional e o cuidado no uso apropriado da voz, deveria ser objeto da formação dos futuros profissionais docentes. A voz pode despertar ressonâncias afetivas intensas, pois juntamente com expressões faciais e gestos, constitui a base da comunicação. Não houve nos episódios observados a presença de sarcasmo ou ironia por parte dos envolvidos.

É notório que a entonação pode descaracterizar o sentido de uma frase, ou mesmo intensificar seus sentidos, ou diminuí-los. A comunicação humana vai muito além de decodificar signos sonoros e linguísticos, e o uso apropriado e inteligente da voz e da palavra na carreira docente pode facilitar e maximizar resultados de aprendizagem. A afetividade como lembra Wallon (1968) nos mobiliza a cada gesto, olhar, palavra a cada interação no ambiente escolar e constitui uma força psíquica de suma importância para facilitar os inter-relacionamentos escolares.

8.6 As relações entre afetividade e os micro-gestos de expressão profissional

Ao longo das observações das aulas no Brasil e na França foi possível perceber como a expressividade presente no conjunto dos microgestos propostos por Duvillard (2014) se manifestam afetivamente no ambiente escolar. As falas, nas mais variadas ocasiões somadas aos gestos, aos sorrisos, às posturas corporais dos docentes desempenharam um potente instrumento comunicacional alicerçado nas manifestações emocionais. Em nossas observações alguns padrões interessantes foram percebidos no que tange aos microgestos de expressão profissional. No uso da palavra, técnicas e posturas interessantes de recepção das dúvidas e perguntas foram empregadas, mediações estas que evitaram o constrangimento e foram facilitadoras da participação. Como exemplo, nos momentos de realização de alguma pergunta, ou dúvida, frases como: “vamos pensar juntos” ou “vamos ver se é isto mesmo” foram empregados por alguns docentes nos momentos de mediação. Não podemos afirmar que estes episódios foram resultado de uma postura interativa pensada e organizada ou se está ligado mais às características de personalidade dos docentes, mas eram visivelmente facilitadoras das interações.

Em algumas atividades que foram realizadas em grupo, muitos docentes participaram, interagiram, incentivaram, complementaram colocações e afirmações, em alguns momentos até apresentaram algumas reformulações para esclarecer proposições ao estilo rogeriano⁴⁹, ações sempre acompanhadas de gestos e expressões faciais e olhares que mobilizaram diversas expressões emocionais na comunicação. Um dos docentes, no momento de fala de qualquer aluno, ela perguntava o nome e dizia que era para começar a guardar os nomes, demonstrando preocupação com a subjetividade e individualidade dos sujeitos implicados no processo. Uma postura ou micro gesto profissional interessante observado na postura de um dos docentes foi a repetição de uma fala ou explicação com a preocupação de aumentar a intensidade da voz na retomada de uma explicação. Outros docentes se deslocam em direção à pessoa que está com a fala para facilitar o entendimento e depois repete a dúvida para toda classe em uma intensidade mais forte e suficiente para que toda a classe ouça, para depois responder a dúvida posta. Em um dos momentos da aula uma aluna simulou um movimento de fala, expressando que gostaria de ter a palavra para dizer algo, movimento que não possuiu essa intenção, levando todos a rirem da situação. Esses pequenos momentos de riso, demonstraram ter o poder de estimular a confiança e a reciprocidade da turma, de modo a permitir que os estudantes se sintam acolhidos afetivamente pelo docente.

⁴⁹ ROGERS, C. R. Terapia Centrada no Cliente

Em um dos episódios de observação foi possível visualizar como uma postura proativa no quesito de sentimentos e emoções foi benéfica para o engajamento dos estudantes. Um dos docentes observados realizou pequenas encenações, com acentuada expressividade da voz, expressões faciais, gestos e olhares. Durante essa aula, antes da intervenção do docente que utilizou de técnicas de interação não observáveis nos outros profissionais, alguns estudantes estavam conversando, e focados em manusear os celulares discretamente, mas quando o docente iniciou a explanação e ilustração de uma situação para favorecer a compreensão dos conceitos trabalhados, houve alteração repentina da cadência da fala, da intensidade e de expressões faciais marcadamente caricaturadas, o que despertou o interesse, mesmo de estudantes que estavam dispersos. Nos momentos dessas pequenas encenações, a sala parava para prestar atenção.

Mesmo não se deslocando pela sala este profissional conseguir prender a atenção dos estudantes com sua maneira particular de apresentar e ilustrar uma situação, fato marcadamente influenciado pela afetividade, pelas expressões emocionais e sentimentos provocados nos estudantes que facilitaram a comunicação e o entrosamento dos mesmo com os conteúdos a serem ensinados. Este episódio foi único nos momentos de observação das aulas, mas deixou evidente como uma postura mais afetiva, que explora a expressão corporal e facial pode facilitar o engajamento dos alunos. Talvez, o desenvolvimento de técnicas ligadas às artes cênicas e ao teatro, possam contribuir com o aperfeiçoamento profissional do docente, que tem no componente relacional o alicerce de sua profissão.

No quesito da fala, a constância de tonalidade, altura, intensidade e cadência, foi algo percebido no cotidiano de sala. Não podemos afirmar de certo que os docentes possuem alguns níveis de consciência de como o uso da voz e da palavra possui ressonâncias afetivas e interfere no processo comunicacional e nos objetivos de ensino. Vygotsky (2001a) salientou em psicologia pedagógica que as palavras que são proferidas com o apoio de sentimentos possuem um resultado diferente das pronunciadas friamente ou sem vida. (Vygotsky, 2001a, p.135)

Não foi objeto deste estudo realizar a averiguação das competências linguísticas, fonéticas dos profissionais envolvidos, mas a pouca variação de cadência, e a intensidade constante durante toda a duração das aulas, foi um quesito que pesou negativamente na reciprocidade e participação dos estudantes. Docentes que não se preocupam em enfatizar os fins de frase, ou dar ênfase, com a modulação da intensidade e da altura nos fins de perguntas tendem a receber menos reatividade dos estudantes, enquanto docentes que se expressam melhor, com entonação e variação de intensidade e altura em momentos específicos das frases receberam maior participação dos envolvidos. A afetividade é, na proposta de Wallon (1968),

o colorido que tempera as relações entre as pessoas e atua como agente facilitador da comunicação. O entendimento de sua ação, cria modos e maneiras potenciais alternativas de mediação das mais variadas situações de sala de aula.

O conjunto de manifestações das falas somadas aos gestos e as expressões faciais adjuntas demonstrou poder de ação transformadora nos processos inter-relacionais. Os docentes que realizam o que no jargão popular se nomeia de “caras e bocas”, mesmo no ambiente universitário, tendem a proporcionar um ambiente mais dinâmico e interativo, aumentando a participação dos alunos. Docentes que sorriem e às vezes riem de ilustrações próprias ou relatadas pelos estudantes demonstraram maior facilidade de se comunicar e de conseguir a participação da sala de aula. Os docentes que não possuem clareza sobre o conceito de profissionalismo, aqueles que evitam sorrir ou interagir com os estudantes, de pequenos momentos de descontração, apresentaram maior dificuldade de estabelecer os vínculos relacionais necessários à conquista da confiança e principalmente da participação dos estudantes, o que evidenciou a forte ação da afetividade sobre a construção de vínculos e sobre a comunicação. As reformulações nos momentos de fala (Mucchielli, 1978) não foram utilizadas com constância pelos docentes, sendo perceptível essa postura na mediação de dois docentes em específico.

Quando nos atentamos para o posicionamento tático dos docentes, a própria estrutura organizacional das carteiras em fileira dificulta um posicionamento tático de maior proximidade. Nas observações realizadas não foi possível constatar a preocupação dos docentes em reorganizar o espaço físico da sala de aula. O posicionamento de circular entre as carteiras dos alunos, mesmo no momento das atividades, não foi frequente entre os docentes, que em sua maioria permaneceram à frente da sala em suas carteiras. Neste quesito, nas aulas observadas na UNESP, a realização de atividades em grupo que permitiram uma maior mediação ocorreu em um número maior de aulas das observadas nos INSPÉS.

Enfim, como podemos observar com os dados obtidos e à luz das ideias e reflexões aqui apresentadas, a afetividade desempenha papel fundamental na interpretação dos microgestos de expressão profissional, mediando os signos e símbolos culturais que atribuem sentidos às expressões, falas, gestos e olhares no cotidiano da sala de aula. O profissional que desenvolver sensibilidade para aprimorar mediações afetivas em seu trabalho, a considerar o que está sendo, mas também, a forma e maneira que está sendo dito, se destacará em relação aos demais profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória proposta para este estudo esteve pautada no esforço de entendimento do papel e do lugar da afetividade em cursos de formação inicial de professores em dois contextos diferentes, Brasil e França. Entender como as representações do campo afetivo operam nos discursos e práticas dos professores formadores foi fundamental para a compreensão de como tais concepções norteiam suas práticas de ensino, no que tange ao universo afetivo, e em consequência das competências a serem desenvolvidas com os futuros professores em formação. Partimos da hipótese inicial de que, se os professores universitários não considerarem as reais implicações da afetividade para o trabalho docente, não irão enfatizar essa temática em seus cursos, e como resultado, os futuros professores em formação poderiam ingressar na profissão docente sem competências profissionais fundamentais para a mediação pedagógica, mediação de conflitos e interações necessárias ao bom desenvolvimento da ação pedagógica e do clima escolar. O número de casos de violência na sociedade como um todo, e na escola em particular, tem aumentado consideravelmente nas três últimas décadas. A presença constante de determinados fenômenos em sala de aula, como violência verbal e muitas vezes físicas, bullying, assédio, entre outros, é atravessada inegavelmente pelo universo afetivo, e o domínio das técnicas e conceitos ligados aos campos específicos do saber como matemática, línguas, ciências, geografia, história, aparentam não serem suficientes para que o profissional da atualidade desenvolva suas funções docentes com êxito.

Dados recentes da OCDE demonstraram que os níveis de cooperação do Brasil e França estavam abaixo da média dos demais países participantes da pesquisa. No PISA, os resultados também evidenciaram que o *clima escolar* nas aulas de linguagem e instrução estavam abaixo da média dos demais países. Nos resultados do TALIS (2018), “*diretores que relataram intimidação ou bullying entre alunos ocorreram pelo menos uma vez por semana em suas escolas (%)*”, 27% dos diretores franceses, em média, relataram atos de intimidação ou bullying em suas escolas. Enquanto no Brasil essa média está em torno de 28%, superior à média de 14% dos outros países da OCDE. Além dos dados da OCDE, as associações e instituições não governamentais também realizaram inúmeras pesquisas que demonstraram o aumento da violência e dos demais problemas que envolvem a escola.

Nesse contexto, o profissional docente, além dos conhecimentos tradicionalmente valorizados, necessita de conhecimentos e competências pedagógicas que os diferenciem dos

demais profissionais, conhecimentos do campo da didática, da retórica, da inteligência interpessoal, da comunicação, em suma, do saber fazer pedagógico que diferencia um engenheiro de um professor de matemática, o como ensinar e como facilitar com que as pessoas consigam aprender. O professor, em tese, deve ter o domínio da técnica pedagógica que lhe permitia pensar, preparar, organizar, implementar e mediar situações de aprendizagem em um contexto específico de formação. As técnicas e instrumentos pedagógicos variam em função da faixa etária, dos objetivos de formação, e do tempo disponível para o trabalho, quesitos que a formação de professores deveria ter em conta para preparar o percurso de formação.

O direcionamento teórico para este estudo foram as teorias de Vygotsky (1998, 2004), Wallon (1968), Freire (1997) e Damásio (2012) e suas concepções sobre o campo afetivo, bem como de outros autores que nos auxiliaram no entendimento da organização do campo afetivo.

Nesse contexto, Vygotsky (1896-1934) estabeleceu em seu tempo uma verdadeira revolução paradigmática no campo da psicologia e da educação. A relação entre arte e sentimentos, em Vygotsky, foi uma inovação para a psicologia de seu tempo, ao sugerir que a linguagem estética presente na arte age como pulsão geradora de sentimentos. Vygotsky inseriu a afetividade na esfera superior das manifestações psíquicas humanas ao se contrapor ao dualismo cartesiano, não sendo possível, em sua leitura, existir modificações do corpo sem as afetações psíquicas concomitantes. Os sentimentos em Vygotsky, como condutores da linguagem estética, compõem o plano mais desenvolvido de nossa psique, as funções ligadas à arte e à cultura.

Superando as teorias darwinistas e naturalistas, que consideravam sentimentos como rudimentos da essência filogenética humana, Vygotsky (1998) concebeu o desenvolvimento psíquico mediado pela afetividade, dinâmica em que sentimentos e emoções agem de maneira ativa na formação e desenvolvimento humano, influenciando ou mesmo determinando os processos de ensino e aprendizagem. As teorias presentes ainda em seu tempo, segundo Vygotsky, se esforçaram por separar a afetividade de nossa consciência, ligando emoções e sentimentos à nossa essência vegetativa ou animal.

Nesse quesito, Vygotsky inova ao retomar o monismo espinosano, ao alçar a afetividade à categoria de funções psicológicas superiores e ao reconhecer a importância de sentimentos como propulsores das manifestações criativas e mediadores da linguagem estética que opera sobre a construção da psique humana. Não foi objeto dos estudos vygotkianos estruturar o campo afetivo, como realizado por Wallon, mas suas contribuições para o campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem são notórias e reconhecidas em todo mundo.

No que tange às práticas educativas, Vygotsky (2001a) criticou as práticas que buscaram esterilizar os sentimentos da relação pedagógica propondo que, ao contrário, eles deveriam ser incentivados para favorecer o processo de desenvolvimento integral e de autoconhecimento dos educandos. A afetividade, em Vygotsky, opera sobre a organização e formação da personalidade, não sendo possível separá-la do ser humano.

Seguindo princípios semelhantes de pensamento Wallon (1968), propõe como ponto fundamental do desenvolvimento humano a indissociabilidade entre cultura, cognição, afetividade e desenvolvimento motor. Para este teórico, não seria possível que uma criança se desenvolvesse sem considerar estas quatro faces da mesma moeda.

Wallon (1879-1962) desenvolveu em suas pesquisas uma proposta mais robusta e estruturada do campo afetivo. Em Wallon (1968), o campo afetivo foi organizado e estruturado em sentimentos, emoções e paixões, proposta inovadora de compreensão do campo afetivo. Até este momento da história, e mesmo na atualidade, os conceitos de emoção, sentimentos e paixão possuíam variadas interpretações. Este pensador diferenciou os três conceitos, estabeleceu algumas características para cada um deles e como estes operariam sobre a psique humana.

Para Wallon (1968), a primeira forma de relacionamento humano é emocional, parte de nossa esfera afetiva mais próxima daquilo que costumeiramente se aproxima de nossa herança fisiológica. Os bebês se comunicam com o mundo externo por meio da afetividade, de manifestações emocionais características da espécie humana, que lhes permitem agir sobre o meio externo e ressignificar a ação do meio sobre seus próprios corpos. Os automatismos, manifestações somáticas, manifestações físicas e expressivas comporiam o campo das emoções, segundo este pensador, enquanto os sentimentos estariam mais próximos de nossa psique, de nossa consciência, agindo sobre as escolhas e tomadas de decisão. As paixões em Wallon compõem as energias afetivas que buscam o equilíbrio, que favorecem o autocontrole. À medida que o ser humano matura e se contrasta com o meio sociocultural, desenvolve os arcabouços representativos e simbólicos que lhes permitem o desenvolvimento da linguagem representacional, desenvolvendo os sentimentos e com o convívio e processo de autoconhecimento as paixões.

Wallon (1968) deixou sua contribuição ao trabalhar na estruturação do campo afetivo, na caracterização de cada uma das manifestações e conceituação de emoções, sentimentos e paixões. Tanto Wallon como Vygotsky possuem raízes na estrutura teórica do materialismo dialético, valorizando o meio sociocultural como organizadores da estrutura psíquica e da ação da afetividade sobre a organização do pensamento, tomadas de decisão e criatividade.

Os escritos de Paulo Freire (1996) nos convidam a repensar a profissão docente, atribuindo ao aluno o centro do processo educativo e ao professor o responsável por maximizar as possibilidades de construção da emancipação humana. A educação constitui-se enquanto prática humanizadora e emancipadora do homem ao permitir que este se aproprie da herança técnico-científica e se desenvolva por completo. Isso apenas se realizaria com o desenvolvimento da autonomia possível apenas por meio de uma prática docente humanizadora. Para Freire (1987, p. 80), o “o amor é, também, diálogo”.

A forte presença da afetividade nos escritos freirianos constitui princípio daquilo que o autor chamava de prática humanizadora, de complicação da condição do outro, de aflorescimento da sensibilidade como viés epistemológico de construção de saberes. Freire e Vygotsky ressaltam a importância da criatividade, da curiosidade, do reconhecimento do valor da afetividade para os diálogos a serem construídos em sala de aula. Sendo a educação uma prática humanizadora, não poderia estar regida pelas mesmas regras da física e da matemática. Na leitura de Freire não existe educação sem diálogo e não existe diálogo sem afetividade. O ato de fala do docente em si não significa que os ouvintes estão absorvendo o que está sendo dito, pois educar é dialogar, é trocar experiências, saberes, afetos, é se envolver em um processo relacional muito mais profundo que uma simples exposição oral. Se educar é dialogar e o diálogo deve ser construído e mediado por signos e símbolos alicerçados em energias afetivas, o professor que conseguir mobilizar tais energias em seu processo de ensino também conseguirá dialogar com maior eficácia e eficiência estabelecendo relações mais profundas e de implicação recíproca com seus educandos. Segundo Freire (1996, p. 51), “Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheia, de um lado, do exercício da criticidade (...) sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.”

A criatividade e a arte tão valorizadas por Vygotsky encontram, também em Freire, uma proposta conciliadora. A afetividade em Freire é também diálogo, veículo pelo qual a emancipação intelectual, moral e existencial poderia se concretizar. Freire propôs uma filosofia da educação pautada na aceitação do outro e no diálogo mediado pelo universo afetivo. A educação em Freire é um caminho para a emancipação e humanização do homem, processo que se constrói na sociogênese da história humana, mediado pela cultura, um processo de desenvolvimento completo. Em Freire (1996), a construção de uma relação de confiança afetiva possibilitaria aos educandos superarem o sentimento de incapacidade e de medo, favorecendo o sucesso escolar e o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Seguindo estes mesmos princípios filosóficos, Damásio (2012), com suas pesquisas no campo das neurociências, nos auxiliou na compreensão da ação de emoções e sentimentos no cérebro humano, da ação de sentimentos sobre as imagens mentais e sobre os processos de tomada de decisões. Este pensador reconhece dois tipos básicos de emoções, as primárias, ligadas à nossa herança genética, inatas e involuntárias, e as secundárias, oriundas das imagens mentais associadas às experiências vivenciadas pelos sujeitos. Os sentimentos, em Damásio (2012), estão intrinsecamente relacionados com as alterações dos processos cognitivos. Le Doux (2011), contemporâneo e um dos colaboradores de Damásio, concebeu os sentimentos como “consciência emocional”.

Estes quatro pensadores possuem algumas características que os aproximam do ponto de vista teórico ao negarem as propostas embasadas no cartesianismo e valorizarem as descobertas espinosanas que embasaram uma leitura monista da psique humana e da importância da afetividade para a constituição psíquica do ser humano, a integralidade dos processos psíquicos.

Do ponto de vista metodológico e por compreendermos a importância da presença dos fenômenos afetivos para os relacionamentos humanos e em especial para o trabalho do professor, nos voltamos a investigar como as concepções sobre afetividade foram abordadas em cursos de formação inicial e quais teorias nortearam as práticas dos docentes formadores.

Nossa metodologia foi pautada nos pressupostos da *cross-fertilization* apoiados na junção de métodos quali-quantitativos múltiplos de construção, tratamento e análise de dados. As hipóteses do estudo foram testadas em duas instituições de formação de professores de dois países com vínculos culturais antigos, o Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉs), da França, e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Brasil. A pesquisa foi realizada em três momentos distintos e complementares de coleta de dados: um primeiro levantamento exploratório no nível **macro**, em que analisamos os repositórios e diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (legislações e diretrizes), por meio da leitura da legislação no site de internet oficial dos governos, publicação nos diários oficiais de cada país. No nível **meso**, em que analisamos os projetos pedagógicos e maquetes de formação, bem como as propostas de conteúdos ministrados nas disciplinas Psicologia (da educação, do desenvolvimento ou da aprendizagem) no Brasil e nas unidades de ensino de psicologia ligadas aos cursos de formação de professores na França. Ainda no nível da mesoanálise, foram aplicados dois questionários para averiguação dos conceitos e concepções sobre afetividade dos docentes e estudantes ligados à afetividade. Os dados foram coletados por meio de dois questionários digitais inseridos nas plataformas LimeSurvey®, para os dados

docentes e GoogleForms®, para os dados dos estudantes. No nível **micro**, realizamos entrevistas com os formadores por meio da ferramenta de interação online Google Meet® e observações das aulas *in loco*.

Como suporte para o tratamento e análise dos dados utilizamos os programas SPAD 9.2, para tratamento dos dados textuais em uma base lexicométrica, e o programa CHIC 7, com base no quadro da análise estatística implicativa. Assim, nossa hipótese de pesquisa sobre as concepções de afetividade presentes no imaginário dos professores formadores e como estas concepções poderiam influenciar suas práticas foram testadas utilizando quatro abordagens distintas e complementares, a saber, a análise da legislação sobre formação de professores, a aplicação dos questionários aos docentes formadores, e em formação, a realização de entrevistas com os formadores e a observação das aulas.

Apresentaremos na sequência, os principais resultados dessas estratégias e como poderíamos nos beneficiar das evidências descobertas e elencadas ao longo do texto e aqui sistematizadas para um melhor entendimento do leitor.

Ao analisarmos a leis que regem a formação de professores no Brasil e na França, os planos de ensino e maquetes de formação, com auxílio do programa SPAD 9.2, nos deparamos com uma situação preocupante do ponto de vista das políticas públicas em educação, no que concerne à temática da afetividade. Algumas evidências são importantes e precisam ser retomadas. Nos vinte textos de legislação analisados, apenas nove palavras do corpus de pesquisa foram encontradas na legislação dos dois países, sendo três palavras em português e seis em francês. Se desconsiderarmos os plurais e repetições, restam apenas cinco palavras ligadas à afetividade, em um *corpus* de mais de 77 mil palavras. Na legislação francesa, palavras ligadas ao campo afetivo são mais frequentes que na legislação brasileira. No caso francês a palavra de maior frequência com cinco aparições “*affectés*” não apresenta na língua francesa o sentido ligado ao campo afetivo como sua correspondente em português, mas sim a ideia de designação, alocação, atribuição. De modo geral, as aparições na legislação foram tangenciais, subjetivas e generalistas, sem de fato estabelecer uma posição clara das intenções dos legisladores, de como tais premissas deveriam ser abordadas nos cursos de formação, da presença e importância da afetividade para a formação. Quando se fizeram presentes, as palavras ligadas ao campo afetivo estavam frequentemente relacionadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, Ciclo I. A legislação não possibilita de fato, que os professores encontrem fundamentos de organização do trabalho pedagógico para as competências afetivo/relacionais.

Ao analisarmos os projetos pedagógicos brasileiros, os planos de ensino, os programas de ensino, as maquetes de formação, as palavras ligadas ao campo afetivo aparecem de maneira discreta nos documentos analisados. Em dois institutos franceses e em uma das unidades brasileiras existe uma maior preponderância da presença de palavras ligadas ao campo afetivo. Disciplinas ligadas à formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ciclo I, também são predominantes. No caso da organização das formações francesas, os conteúdos que abordam conceitos ligados ao campo afetivo não são obrigatórios, oferecidos em cursos eletivos. No caso brasileiro, os programas de ensino que apresentaram palavras do campo afetivo com maior frequência se concentraram em uma das unidades analisadas, não aparentando ser algo central no currículo de formação. A carga horária dedicada à Psicologia é limitada nos dois países, e conteúdos ligados à Psicologia afetiva, muito reduzidos.

Duas conclusões são possíveis quando analisamos a legislação e os documentos oficiais ligados à formação de professores nos dois países. A legislação geral é generalista e apresenta o desenvolvimento afetivo de maneira tangencial a outros conteúdos vistos como primordiais. Os planos de ensino que retratam essa temática com maior frequência ilustram professores que possuem, por seu próprio percurso pessoal, maior afinidade com a temática, não sendo algo específico da formação profissional. A afetividade, ainda hoje, mesmo com os discursos assertivos de sua importância, ocupa papel periférico em programas, maquetes e na legislação dos dois países.

As concepções dos docentes sobre afetividade foram analisadas com o auxílio da aplicação de um questionário eletrônico que nos possibilitou compreendermos algumas das concepções presentes no imaginário dos formadores, quais conceitos e correntes teóricas norteiam as práticas de ensino e os discursos dos formadores. Para o tratamento e análise dos questionários utilizamos os pressupostos teóricos da Análise Estatística Implicativa, com o uso do software CHIC 7. Por se tratar de um estudo quanti-qualitativo, o uso da estatística implicativa nos auxiliou na visualização de relações interessantes para nosso objeto de estudo. Os docentes formadores, participantes do estudo, pelo menos a maioria deles, possuem formação de base na Psicologia. Possuem definição de conceitos e conseguem diferenciar emoções de sentimentos. Mais de 60% dos docentes reconhecem a importância da afetividade sobre os níveis de motivação e engajamento dos seus alunos. A maioria dos docentes não realizou cursos sobre a temática da afetividade e quando não possui nenhuma relação de pesquisa com a temática, tende também a demonstrar dificuldades na valorização dessas competências para seu trabalho. Mais de 70% dos docentes reconhecem que os futuros profissionais em formação não estão sendo preparados para mediar as manifestações afetivas

em suas futuras salas de aula. Em síntese, os professores formadores reconhecem a importância da afetividade para a formação dos futuros profissionais, mas a formação de competências afetivas, quando existente, ainda está ligada ao desenvolvimento de outros conteúdos.

Alguns docentes participantes não demonstraram clareza nas definições dos conceitos ligados ao campo afetivo, enumerando características de sentimentos e emoções indistintamente. Mesmo reconhecendo a importância da afetividade para o desempenho dos futuros profissionais, os docentes formadores também reconheceram que a carga horária da Psicologia em geral é exígua, o que limita ainda mais as possibilidades de formação de competências afetivas dos futuros professores. A carga horária dedicada ao debate e discussão de conteúdos ligados à afetividade é insuficiente, na visão dos formadores. Assim, corroborando nossa hipótese inicial, os sistemas de formação de professores no Brasil e na França precisam ser repensados e reorganizados do ponto de vista das competências afetivo/relacionais. É necessário repensarmos o papel da afetividade no processo de formação de professores, bem como dos referenciais nacionais que norteiam o currículo de formação inicial.

Os docentes que ainda possuem uma visão pessimista sobre a afetividade e acreditam que a afetividade pode atrapalhar frequentemente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes implica em profissionais que nunca ou raramente realizam ou realizaram cursos de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas no ensino superior. Como podemos perceber, os resquícios de uma visão negativista da afetividade como desestabilizadora apontam para uma falta de formação sobre esta temática. Os docentes participantes demonstraram possuir, de maneira geral, visão pessimista das condições de trabalho docente na atualidade e de atratividade da carreira docente, pois quando indagados se acreditavam que a profissão docente deveria ser uma carreira atrativa para um/a filho/a ou parente”, 70% das respostas estavam entre 0 e 5 pontos em uma escala de 0 a 10 pontos. Contudo, 4 docentes sinalizaram 0 como resposta, o que nos permite concluir que os docentes universitários dificilmente indicariam a carreira docente para um filho ou familiar. Esta visão sobre a carreira docente pode influenciar negativamente o ingresso e permanência de novos profissionais, visto que os formadores exercem influência afetiva marcante sobre os docentes em formação. Ao pegarmos de empréstimo as concepções de Pekrun et al., (2010), Pekrun et Stephens (2012), mesmo as emoções nomeadas como negativas possuem funções ativantes ou desativantes dos processos motivacionais, atencionais e de interesse.

Na visão dos docentes formadores, a afetividade exerce influência na escolha, ingresso e permanência na carreira docente, e muitos jovens professores a abandonam por não possuírem

instrumentos e meios de lidar e gerir sentimentos de frustração, de incapacidade de mediar conflitos.

Quando os estudantes foram questionados sobre conceitos ligados à afetividade, a concepção e importância da afetividade para o trabalho docente, a maioria dos participantes reconheceram a importância da afetividade para o desempenho da profissão. Mas ao serem indagados se os conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores referentes à afetividade foram ou são suficientes para permitir que os futuros professores possam mediar as manifestações afetivas em suas aulas, em média 84% dos estudantes brasileiros e franceses afirmaram que não. Os autores que aparecem com mais frequência nas respostas dos estudantes que, segundo eles, poderiam trabalhar as competências afetivas na formação e trabalho docente, foram Piaget e Vygotsky. Contudo, ao confrontarmos essas afirmações com os questionários docentes, com os programas de ensino e maquetes de formação, as obras que tradicionalmente compõem as bibliografias dos cursos não remetem às questões afetivas, mas sim ao desenvolvimento cognitivo, o que nos leva a acreditar que não existe clareza por parte dos estudantes sobre as correntes teóricas que poderiam abordar questões afetivas para o trabalho do professor. A metodologia de *cross-fertilization*, com a aplicação de fontes múltiplas de construção, tratamento e análise de dados, nos permitiram cotejar as informações coletadas por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados. Mesmo nas respostas dos docentes, as linhas teóricas mais citadas sobre o tema da afetividade foram Freud e os demais pensadores da psicanálise.

Os estudantes também afirmaram que não realizaram cursos ou formações sobre gestão do estresse ou frustração na prática profissional, reconhecem a importância da afetividade para suas práticas, mas não se sentem preparados para o desempenho de suas funções no que tange aos conhecimentos e competências afetivas, não se sentem preparados para desempenhar com eficácia a mediação pedagógica de situações em que a afetividade aflore em sala de aula.

Os resultados das entrevistas e das observações foram importantes por proporcionarem momentos de percepção da subjetividade afetiva que age sobre os docentes formadores. Dos entrevistados, onze dos doze docentes reconheceram que os conteúdos e conhecimentos ligados ao campo afetivo trabalhados na formação inicial são insuficientes para que os futuros profissionais consigam mediar as manifestações afetivas em sala de aula, o que nos permite entender que existe, por parte dos formadores, a consciência da importância da afetividade para o trabalho dos futuros profissionais, mas que faltam componentes ligados a essa temática nos cursos de formação inicial. Nas entrevistas foram evocados com maior frequência a psicanálise e autores ligados a esta corrente teórica para explicar conceitos ligados à afetividade, mas

apenas um dos docentes observados abordou conceitos ligados à Psicanálise e suas repercussões para o trabalho docente. Tanto nas entrevistas como nas observações em sala de aula não ficou evidente a prática de ações, gestos, falas e posturas ativas do ponto de vista afetivo para os inter-relacionamentos. Freud e Winnicott foram os psicanalistas mais evocados pelos docentes, e da psicologia do desenvolvimento Piaget foi citado frequentemente.

Uma evidência presente nas entrevistas e nos questionários é que os conhecimentos ligados ao campo afetivo dos docentes universitários foram construídos, salvo raras exceções, em cursos de formação inicial de Psicologia. Não conseguimos informações substanciais de formações de conhecimentos ligados à afetividade ao longo dos mestrados e doutorados dos docentes formadores.

Ao serem questionados se, no decorrer de suas carreiras, já tiveram a oportunidade de realizarem cursos e formações sobre gestão do estresse na prática profissional, sobre gestão da frustração, 75% dos docentes responderam que nunca ou jamais, demonstrando que essa área de formação precisa ser mais bem observada pelos gestores universitários.

No quesito dos microgestos de expressão profissional, segundo a proposta de Duvillard (2014), utilizados para nortear nossas observações, os formadores apresentaram de modo geral posturas semelhantes na mediação e desenvolvimento de suas atividades, com alternâncias específicas, ligadas à personalidade de cada sujeito. Não foi possível perceber se os docentes possuem ou não consciência da importância afetiva que gestos, palavras, posicionamentos e expressões faciais exercem sobre suas próprias condutas. Contudo, os docentes que se sobressaíram na utilização desses recursos comunicacionais obtiveram maior engajamento e comprometimento dos estudantes em suas intervenções. As observações foram realizadas seguindo a proposta de Duvillard, em atenção a três momentos específicos das aulas, os momentos de instrução, de mediação e de estabelecimento da disciplina. Não foi possível perceber alterações sensíveis nos três momentos observados, em que sentimentos e emoções foram desestabilizadores, mas os docentes que, mesmo inconscientemente, gesticularam mais, se movimentaram mais, sorriram mais, foram mais comunicativos e proporcionaram uma maior interação dos estudantes.

Para concluirmos, os conceitos desenvolvidos nessa proposta de investigação foram elaborados por uma vertente teórica que valorizou o campo afetivo e as manifestações culturais e sociais. A realização de uma pesquisa em dois países distintos apresenta certas limitações do ponto de vista conjuntural. Por se tratar de uma pesquisa quanti-qualitativa, as informações subjetivas e muitas vezes sem expressão estatística, foram importantes para a compreensão das concepções que norteiam as práticas dos formadores no que se refere à afetividade.

Os conceitos de afetividade, propostos neste trabalho, retomam a proposta epistemológica de Vygotsky (1998), as proposições estruturais de Wallon (1968) e as descobertas recentes das neurociências sobre os modos de ação de sentimentos e emoções sobre a psiquê humana. O lugar e o papel da afetividade na concepção dos docentes formadores e na formação de professores ainda ocupa lugar tímido e restrito a poucas iniciativas individuais de alguns docentes. Mesmo quando os discursos afirmam e reconhecem o papel da afetividade na formação para o desempenho dos futuros profissionais da educação, as práticas observadas e resultados das entrevistas e dos questionários não corroboraram a implementação de práticas que valorizassem essa premissa por parte expressiva dos formadores. A formação em Psicologia, mesmo sendo muito importante para o conhecimento do campo afetivo, precisa convergir com a pedagogia para a estruturação de competências afetivas e mediativas de ação, que possam favorecer o desenvolvimento da mediação pedagógica. Conforme alertou Vygotsky (1998), a compreensão dualística do ser humano, a tecnificação do ensino, o domínio da técnica pautado majoritariamente nas leis matemáticas, não se demonstrou suficiente para preencher a lacuna de desenvolvimento das competências humanas, inter-relacionais, atravessadas por sentimentos e emoções. Vygotsky (2001b) nos instiga a repensar a importância das artes como instrumentos de criação de sentidos e de linguagem que favorecem a expressividade afetiva, agindo como facilitadora dos inter-relacionamentos.

Queremos aqui deixar claro nossas conclusões são diametralmente opostas ao pensamento de adestramento das emoções, de uma educação afetiva pautada nos processos de docilização da criança e dos processos de aprendizagem. O desenvolvimento afetivo constitui-se em um processo de autoconhecimento, dos limites e possibilidades de cada ser em sua própria subjetividade. É um esforço de entendimento que emoções e sentimentos não podem ser reprimidos, como tentativa de solucionar os problemas do convívio escolar. A busca de controle, de castração, de repressão de manifestações afetivas demonstrou-se infrutífera do ponto de vista do desenvolvimento humano. Neste sentido, o diálogo, segundo Freire, seria o indicativo de um possível caminho na construção de uma escola mais humana e humanizadora.

Neste sentido, a inclusão no currículo de formação do professor de conteúdos e desenvolvimento de competências que valorizem a arte de falar em público, como a retórica, o desenvolvimento de competências expressivas e comunicativas, presentes no campo das artes cênicas e das artes em geral, poderiam favorecer a formação de um profissional docente mais condizentes com a atual realidade da educação brasileira e francesa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, Miriam; CALAF, Priscila. **Bullying**: uma das faces das violências nas escolas. Revista Jurídica Consulex, Brasília, DF, v. 14, n. 325, 2010. p. 34-35, ago. 2010.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. 80 p
- ACIOLY-REGNIER, N. **Culture et cognition** : Domaine de recherche, Champ conceptuel, Cadre d'intelligibilité et Objet d'étude fournissant des instruments pour conduire des analyses conceptuelles et méthodologiques en psychologie et en sciences de l'éducation. Education. Université Lumière Lyon 2, 2010.
- ALIN, Ch. **La geste formation**. Paris: L'Harmattan, 2010.
- ANDRÉ, M. E.D.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas. São Paulo: Summus. 1996.
- ARANTES, Valéria Amorin (Org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução, introdução e notas de Ísis Borges Belchior da Fonseca. Prefácio de Michel Meyer. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 124 p.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- AUDRIN, Catherine ; SANDER, David. « **Les biais dans les processus décisionnels** », dans Laurent Hirsch & Christophe Imhoos (éds.), Arbitrage, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement, Zurich, Schulthess Éditions Romandes, 2018. p. 463-471
- AUDRIN, Catherine. **Les émotions dans la formation enseignante** : une perspective historique. Recherches en éducation [En ligne], 41 | 2020. mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 02 mars 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ree/541> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.541>
- BARA, F.; NURRA, C.; GENTAZ, É. **Quelle est la formation en psychologie dispensée aux futurs enseignants dans les INSPE en 2022 ?** Les résultats d'une enquête préliminaire. A.N.A.E., 178, 000-000, 2022.
- BECHARA, A. O papel positivo da emoção na cognição. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BECHARA, Antonio; DAMASIO, Antonio Rosa (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision », Games and Economic Behavior, vol. 52, n° 2, 2005. p. 336-372.

BECHARA, Antonio; DAMASIO, Helena; DAMASIO, Antonio Rosa. **Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex**, *Cerebral Cortex* (New York, N.Y.: 1991), vol. 10, n° 3, 2000. p. 295-307.

BENTON, D.; COOK, R. The impact of selenium supplementation on mood. *Biological Psychiatry*, 29, 1991. pp. 1092-1098.

BORGES, Maria de Lourdes. **Razão e emoção em Kant**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012. 184 p.

BRANDÃO, Israel Rocha. **Afetividade e transformação social**: sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório. Sobral: Edições Universitárias, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: indicadores educacionais - **Adequação da Formação Docente 2019** - notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Acesso em: mar/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002**- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: set/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: set./2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 01, de 15 de Maio de 2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia – Licenciatura**. 146 Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura> . Acesso: 14/nov./2014.

BRASIL. **Resolução n° 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso: set/2020.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L13005.htm>. Acesso: set./2020.

BRASIL. **Resolução n° 2, de 1° de Julho de 2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso: set/2020.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016** - Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso: set./2020.

BRASIL. **Resolução CNE/cp nº 2, de 22 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso: set/2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 2 de julho de 2019** - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: set/2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso: set/2020.

BROSCH Tobias, SCHERER Klaus R., GRANDJEAN Didier & SANDER David. « **The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making** », Swiss Medical Weekly, vol. 143, 2013. <https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786>.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. **Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski**: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. INFAD, Revista de psicología, v. 1, n. 1, 2016. p. 213-220

CAMBRIDGE. **Dictionaries Online**. Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cross-fertilization>>. Acesso em: dez/2022.

CAMPOS, E. S. **História da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Saraiva, 1954.

CANNON, W. **The James-Lange theory of emotions**: A critical examination and an alternative theory. The American Journal of Psychology, 39(1/4), 1927. 106–124. doi:10.2307/1415404.

CARRAHER, T. N. **The cross-fertilization of research paradigms**. Cognition and Instruction, v. 6, n. 4, p. 319-323, 1989.

CARVALHO, A. B. **Razão e paixão**: necessidade e contingência na construção da vida ética. Conjectura, v. 17, n. 1, p. 199-217, jan./abr. 2012.

CARVALHO, A. B. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 235p.

CASASSUS, J. A. **Escola e a Desigualdade**. Brasília: Liber Livros, 2007.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão**. Sociologias, Porto Alegre v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. **A nervura do real**. Imanência e liberdade em Spinoza. Vol. I: Imanência. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CHAUÍ, M. (2005). **Espinosa – uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Editora Moderna Ltda.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

CHAUÍ, M. **A nervura do real II**. Imanência e liberdade em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

COLE, M. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

CONTI, Giovanni Maria. **Moda e cultura del progetto industriale: cross fertilization per innovazione**. Tesi (Dottorato in Disegno Industriale e Comunicazione Multimediale, XIX ciclo) - Scuola di Dottorato, Politecnico di Milano, Milano (Italia), 2007.

COOK, Thomas D.; REICHARDT, Charles S. **Qualitative and quantitative methods in evaluation research**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, 1979.

COUTURIER, R. **Traitement de l'analyse statistique dans CHIC**. In: GRAS, R.; BAILLEUL, M.. La fouille dans les données par la méthode d'analyse statistique implicative. Caen: IUFM, 2000. p.33-41. Disponível em: <http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_00_couturier.pdf>. Acesso em: nov/2022.

CRESWELL, John W. **RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CHRISTIANSON, S. **The handbook of emotion and memory: research and theory**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. 432 p.

CRIVELLATO, E.; RIBATTI, D. **Soul, mind, brain: Greek philosophy and the birth of neuroscience**. Brain Research Bulletin, 71, 2007. p. 327-336.

CUISINIER Frédérique. « **Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?** », Recherche formation, vol. 81, n° 1, 2016. p. 9-21

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DARWIN, C. **The expression of the emotions in man and animals**. Nova York: Philosophical Library, 1872.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado, 3ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **Spinoza avait raison** : joie et tristesse, le cerveau des émotions. Paris : Poche Odile Jacob. DL 1 vol, 2005.

DEBARBIEUX, Éric. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

DELBOS, Victor, (1916). **Le spinozisme** – cours professé a la Sorbonne en 1912-1913. Paris : Société française d'imprimerie et de librairie – ancienne librairie lecène, Oudin et cia. 15 Rue de Cluny 15. Disponível em : <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k55683664.texteImage#>> Acesso em: mar/2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**, p. 361-376, 1994.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-5SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DUMOULIN, M.-J. et GAGNON, M.-L. La suppléance: défis et pistes pour le développement professionnel. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (Dir.), **Profession enseignante** : Démarches et soutien à l'insertion professionnelle (p.19-35). Anjou : Éditions CEC, 2001.

DUVILLARD, Jean. **“L’introspection gestuée”** - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l’enseignement. Education. Université Claude Bernard - Lyon I, 2014. Français.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by Country. Brazil. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5& primaryCountry= BRA&treshold=5&topic=PI>>. Acesso em: Ago/2020.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by country. France. Student performance (PISA 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5& primaryCountry =FRA&treshold=5&topic=PI>>. Acesso em: Ago/2020.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by country. Brazil: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=BRA&treshold=5&topic=TA>>. Acesso em: Ago/2020.

Education GPS: **The World of Education at Your Fingertips**. Analyse by country. France: Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). Disponível em: <<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&treshold=5&topic=TA>>. Acesso em: Ago/2020.

EKMAN, P. **Facial expression and emotion**. *American Psychologist*, 48(4), 1993. 384–392. doi:10.1037/0003-066X.48.4.384

FEIJÓ, M. C. **O Garoto Selvagem em Três Tempos**: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. *FACOM* - nº18 - 2º semestre de 2007. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf. Acesso em jan. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª e.d.; (revista e aumentada), Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, A.L; ACIOLY-RÉGNIER, N.M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. *Educ. rev.* [online]. 2010, n.36, pp.21-38. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: julho/2020.

FLEER, M. **Foregrounding Emotional Imagination in Everyday Preschool Practices to Support Emotion Regulation**. In: Fleer, M., González Rey, F., Veresov, N. (eds) **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**. *Perspectives in Cultural-Historical Research*, vol 1. Singapore: Springer, 2017. Pp. 88-103. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_5

FOHN, Adeline. **Le lien entre émotions et mémoire à partir de l'expérience traumatique**. In : LUMINET, Olivier (Org.). **Psychologie des émotions** : nouvelles perspectives por la cognition, la personnalité et la santé. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 1ª Ed. 2013. p. 59-88.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: O Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCE. **Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000006435741/2005-04-24/>>. Acesso em : dez/2022.

FRANCE. **Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République**. Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984> >. Acesso em : dez/2022.

FRANCE. **Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation**. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027721614/2022-08-16/>>. Acesso em: Nov/2022.

FRANCE. **Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters** « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027905257/2021-10-31>>. Acesso em: Nov/2022.

FRANCE. **Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 18 juin 2014 fixant les modalités de formation initiale de certains personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public stagiaires**. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000038731910?r=FUTmWQTNw>. Acesso em: dez/2022.

FRANCE. **Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters** « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000038731861/2021-01-28/> >. Acesso em: Nov/2022.

FRANCE. **Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters** « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Disponível em: < <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000042211780/2020-08-07/>>. Acesso em: Nov/2022.

FRANCE. **Décret n° 2009-885 du 21 juillet 2009 relatif aux modalités d'accueil des étudiants de l'enseignement supérieur en stage dans les administrations et établissements publics de l'Etat ne présentant pas un caractère industriel et commercial**. Disponível em:<<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020887244/2013-08-20/>>. Acesso em: dez/2022.

FRANCE. **Décret n° 2013-768 du 23 août 2013 relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'éducation nationale**. Disponível em:<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000027895328/2013-08-28>. Acesso em: nov/2022.

FRANCE. **Le Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports** de 18 juillet de 2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Disponível em: <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000020887244/2013-08-20/>>. Acesso em: dez/2022.

FRANCELINO, Ricardo. **Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. São Paulo: Editora Dialética, 2022. 196 p. DOI: 10.48021/978-65-252-3322-2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007.

FREITAS-MAGALHÃES, A. (Ed.). **Emotional expression: The brain and the face**. Oporto: University Fernando Pessoa Press, vol. 2, pp. 135-144, 2010.

FRIAS, I. M. **Doença do corpo, doença da alma: Medicina e Filosofia na Grécia clássica** Rio de Janeiro, RJ: Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

FREUD, S. Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, vol. XIX, p. 305-308.

FREUD, S. **Totem e Tabu** Edição Standard brasileira das obras completas de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, vol. XIII.

GADOTTI, M. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação [online], 1997. v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>. Acessado em: Maio 2022. ISSN 0102-2555. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipine, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GRAS, R. **Contribution à l'étude expérimentale et à l'analyse de certaines acquisitions cognitives et de certains objectifs didactiques**. Thèse d'état, Université de Rennes 1, 1979.

GRAS, R. **Nouvelle Méthode Exploratoire de Données**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1996.

GRAS, R. Uma retrospectiva histórica da Análise Estatística Implicativa. In: Régnier, J-C, Andrade, V. L. V. X. de (Org.). **Análise Estatística Implicativa e Análise de Similaridade no Quadro Teórico e Metodológico das Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática com a utilização do software CHIC**. Recife: Editora da UFRPE, 2019.

GRAS, R., REGNIER, J.-C., GUILLET, F. **Analyse Statistique Implicative: Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités**. Toulouse: Éditions Cépaduès, 2009.

GRAS, Régis; REGNIER, Jean-Claude. **Extension de L'analyse Statistique Implicative au cas Continu de L'espace des Sujets**. L'analyse statistique implicativa et son utilisation en sciences humaines : apports à la recherche en Psychologie Interculturelle. VI Colloque International A.S.I. Analyse Statistique Implicative, Caen, France, 7 a 10 Novembre 2012.

GRAS, Régis; REGNIER, Jean-Claude. Origem e Desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa (A.S.I.). Dans: Valente, J. A., Almeida, M. E. (Org.). **Uso do CHIC na formação de educadores**: à guisa de apresentação dos fundamentos e das pesquisas e foco. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

GRAS, R.; RÉGNIER, J.-C.; LAHANIER-REUTER, D.; MARINICA, C.; GUILLET, F. **Analyse Statistique Implicative**. Des Sciences dures aux sciences humaines et sociales. Toulouse: Éditions Cepaduès, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **La significación de Vygotsky para la consolidación de lo afectivo en la educación**: las bases para la cuestión de la subjetividad. Actualidades Investigativas en Educación, v. 9, 2009. p. 1-24.

GORDON, Thomas. **T.E.T. Teacher Effectiveness Training**. New York, Peter H. Wyden/Publisher, 1974.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, 2010.

GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. Dos estados de coisas aos estados de alma. São Paulo: Ática, 1993.

GROSS, C. G. **Aristotle on the brain**. The Neuroscientist, 1(4), 1995. p. 245-250.

HARGREAVES, Andy Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, vol. 16, n° 8, 2000. p. 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

HARLOV, J. M. "Recovery from the passage of an iron bar through the head", **Publications of the Massachusetts Society**, 2:327-47, e (1848-49), "Passage of an iron rod through the head", *Boston Medical and Surgical Journal*, 39:389, 1868.

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e Villar, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001.

HUFFMAN, Carl, "Alcmaeon", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 2021. URL=<<https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/alcmaeon/>>.

ITARD, Jean Marc Gaspard (1774-1838). **De l'éducation d'un homme sauvage, ou des premiers développemens physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron**; Paris : Goujon fils, Imprimeur-Libraire, rue Taranne, n° 737, vendémiaire an X (1801).

JAMES, W. **The principles of psychology**. New York: Holt, 1890.

KOMORITA, S. S. **Attitude content, intensity, and the neutral point on a Likert scale.** *Journal of Social Psychology*, 61(2), 327-334, 1963. doi: 10.1080/00224545.1963.9919489

KUHN, Thomas, S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. 12. ed. São Paulo: Summus, 1996.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LATRY, F. **Les enseignants ont aussi des émotions.** Paris: Economica, 2004.

LEBRUN, G. O conceito de Paixão. In: NOVAES, A. (org). **Os sentidos da paixão.** São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

LEDOUX, J. E. Emotion and the amygdala. In J. P. Aggleton (Ed.), **The amygdala: Neurobiological aspects of emotion, memory, and mental dysfunction.** Wiley-Liss, 1992. (pp. 339–351).

LEDOUX, J. E. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional.** (T. B. dos Santos, Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LEON, Antoine; ROCHE, Pierre. **Histoire de l'enseignement en France.** 14. Ed. Paris: Presses Universitaires de France/Humensis, 2018.

LEONG, FT; LEUNG, K; CHEUNG, FM. **Integrating cross-cultural psychology research methods into ethnic minority psychology.** *Cultur Divers Ethnic Minor Psychol.* 2010 Oct;16(4):590-7. doi: 10.1037/a0020127. PMID: 21058825.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** *Temas em Psicologia* [en línea]. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: ago/2020.

LEITE, S. A. S. Apresentação. In: Leite, S. A. S. Org. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível.** Campinas: SP, Mercado das Letras, 2018.

LIKERT, Rensis. “**A Technique for the Measurement of Attitudes**”. *Archives of Psychology*, 1932, Vol. 140, No. 55.

LUC, Jean-Noël.; CONDETTE, Jean-François.; VERNEUIL, Yves. **Histoire de l'enseignement en France.** Paris: Armand Colin, 2020. 416 p.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAC LEAN, Paul D. **Les trois cerveaux de l'homme,** Paris, Robert Laffont, 200, 1990. (ISBN 2-221-06873-4).

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. Psi. da Ed., São Paulo, 20, 1º sem, 2005. pp. 11-30. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>>. Acesso em jun/2020.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA L. R. (2011). A psicogenética Walloniana e sua contribuição para a educação. In: Azzi, R. G., & Gianfaldoni, M. H. T. A. (2011). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MALSON, L. **Les Enfants Sauvages**. Paris: Editora 10/18, 1964.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARANON, G. **Contribution a l'etude de l'action emotive de l'adrenaline**. Rev. Francaise Endocrinol, 1924. 2, 301-325

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Pesquisa Científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MIGUEL, F. K. **Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional**. Bragança Paulista: Psico-USF, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00153.pdf>>. Acesso em: fev. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200114>

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

MONTAGRIN, Alison.; BROSCH Tobias.; SANDER David. « **Goal Conduciveness as a Key Determinant of Memory Facilitation** », Emotion, vol. 13, nº 4, 2013. p. 622-628.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008

MUCCHIELLI, R. **A Entrevista Não-Diretiva**, São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NAHOUM,C. **La Entrevista Psicológica**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1961. (NAHOUM,C. l'Entretien Psychologique: Paris: Presses Universitaires de France, 1958)

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getulio Vargas, 2009.

NÓVOA, António. (1995). Formação de professores e profissão docente. In:___ (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote. (original 1992).

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre/2009, pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: dez/2018.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019a. Disponível em : <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>>. Acesso em: Jul/2020.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educ. Real. vol.44 no.3 Porto Alegre 2019 Epub Sep 12, 2019b. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402>. Acesso em: out/2019.

OECD (2014) PISA 2012 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**: Student Performance in Mathematics, Reading and Science, summarises the performance of students in PISA 2012. OECD Publishing, Paris, 2014.

OECD (2014). PISA 2012 Results in Focus: **What 15-year-olds know and what they can do with what they know**. (2014). Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em: jul/2020.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): **Excellence and Equity in Education**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume III) : **Le bien-être des élèves**, PISA, Éditions OCDE, Paris, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264288850-fr>

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): **What Students Know and Can Do**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume III): **What School Life Means for Students' Lives**, PISA, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorin (org). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

PARRET, Herman. **Les passions**. Essai sur la mise en discours de la subjectivité. Bruxelas: Pierre Mardaga, 1986.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 9-75.

PEKRUN, Reinhard; STEPHENS, Elisabeth J. **Achievement Emotions**: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n° 4, 2010. p. 238-255, <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x>

PEKRUN, Reinhard,; GOETZ, Thomas,; DANIELS, Lia M.; STUPNISKY, Robert H.; PERRY, Raymond P. **Boredom in achievement settings**: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 3, 2010. p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>

PEKRUN Reinhard & STEPHENS Elisabeth J. « **Academic emotions** », dans Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan, *APA educational psychology handbook, Volume 2*, Washington, American Psychological Association, 2012. p. 3-31.

PEKRUN Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA Lisa. « **Academic Emotions and Student Engagement** », dans Sandra Christenson, Amy Reschly, Cathy Wylie (éds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer, Boston, 2012. p. 259-282. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

PRINZ, J. J. Emotion: Competing theories and philosophical issues. In D. M. Gabbay, J. Woods, & P. Thagard (Eds.), **Philosophy of psychology and cognitive science** (pp. 247-266). North Holland: Elsevier, 2007.

PUNCH, K. **Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches**. London: SAGE Publications, 1998.

REALE, G. **Corpo, alma e saúde**: O conceito de homem de Homero a Platão. São Paulo, SP: Paulus, 2002.

REY, F. G. **La Investigacion cualitativa y subjetividad**. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala – ODHAG, 2006.

RICHE, Pierre. **Ecoles et enseignement dans le haut moyen age**. Edições Picard, 1999. pág. 176.

ROGERS, C. R. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Editora da Universidade Autónoma de Lisboa, 2003.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Ed. Afrontamento, 1995.

SANTOS DE AQUINO, Rafael. **Ensino de Ciências em Cultura Cruzada**: a formação de conceitos em sala de aula multicultural em Salgueiro. 2022. 272f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Pernambuco, Brasil, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 4. Ed. Campinas: Cortez, Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAWCHUK, Peter H. **Theories and methods for research on informal learning and work: towards cross-fertilization**. *Studies in Continuing Education*, 30:1, 1-16, 2008. ISSN 0158-037X. DOI:10.1080/0158037070162 8474

SCHACHTER, S.; SINGER, J. **Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state**. *Psychological Review*, 69(5), 1962. p. 379–399. doi:10.1037/ h0046234.

SCHACTER, D. **Science de la mémoire : oublier et se souvenir**. Paris : Odile Jacob, 2003.

SCHERER, Klaus R.. **What are emotions? And how can they be measured?**. In: *Social Science Information*, vol. 44, n. 4, 2005, 695-729, p. 701.

SCHLEGEL, K.; SCHERER, K. R. **Geneva Emotion Wheel rating study (Report)**. Geneva, Switzerland: University of Geneva, Swiss Center for Affective Sciences, 2012.

SCHNEUWLY, B. **À quoi réfléchit le praticien réflexif: Objets et outils d'enseignement comme points aveugles**. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 2015. p. 29-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0029>.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Ricardo Francelino. **As Emoções e Sentimentos na Relação Professor-Aluno e sua Importância para o Processo de Ensino e Aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017

SNELL, B. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2001.

SOUZA, Patrícia de Mello; CONTI, Giovanni Maria. **Projetando para a inovação: A cross fertilization como método**. *Opción*, vol. 32, núm. 9, 2016. pp. 545-564. ISSN 1012-1587. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482030.pdf>>. Acesso em: nov/2022.

SPINELLI, M. **Filósofos pré-socráticos**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

SPINOZA, B. **Ethics**. London: J.M. &sons LTD, 1910.

SPINOZA, B. (1632-1677). **Ética / Spinoza ; [tradução de Tomaz Tadeu]**. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009.

SPINOZA. B. (1677). **Ethica ordine geometrico demonstrata** - Spinoza et Nous. Disponível em: http://spinozaetnous.org/wiki/Ethica_ordine_geometrico_demonstrata. Aceso em: out/2022.

SPINOZA, B. (1632-1677). **Ética Demonstrada Según el Orden Geométrico**. Editora Nacional, Madrid, Por la presente edición, Ediciones Orbis, S. A. Ediciones Orbis S. A. H Y S P A M E R I C A, 1980.

SPITZ, Rene A. **Hospitalism**, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1:1, 1945. P. 53-74, DOI: 10.1080/00797308.1945.11823126

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (orgs). **Handbook of qualitative research**. 1. ed. Thousand Oaks: Sage.1994.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage. Publications. 1995.

STUSS, D.T., GOW, C.A.; HETHERINGTON, C.R. **No longer gage**: Frontal lobe dysfunction and emotional changes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 1992. pp. 349-359. doi:10.1037/0022-006X.60.3.349

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

TOURETTE, Catherine. GUIDETTI, Michele. **Introduction à la psychologie du développement**. Du bébé à l'adolescent. 4^{ème} édition. Paris : Dunod, 2018.

TRAN THONG. **La pensée pédagogique de Henri Wallon**. Paris, PUF, 1969.

TRAN THONG. **Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine**. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1983. 455p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. **Théorie des émotions**: étude historico-psychologique. Paris: L'Harmattan, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L. **Teoría de las emociones**: estudio histórico psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WATSON, D., CLARK, L. A., TELLEGEN, A. **Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1988. pp. 1063–1070.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Textos selecionados da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: Estudos sobre a teoria do Desenvolvimento Emocional. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

WINNICOTT, D. W. **Agressivité, culpabilité et réparation**. Paris : Payot, 2004.

WEINER, B. **A theory of motivation for some classroom experiences**. *Journal of Educational Psychology*, v. 71(1), 3-25, Feb, 1979.

WEINER, B. **An attributional theory of achievement motivation and emotion**. *Psychological Review*, v. 92(4), 548-573, 1985.

YIN, R.K. **Case study research: design and methods**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

ZAVIALOFF, N. Introduction. In : L.S. Vigotski. **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Paris: L'Harmatan., 1998. pp. 5-83.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS FORMADORES



Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA UNESP
QUESTIONNAIRE POUR LES PROFESSEURS DE L'INSPÉ

Ricardo Francelino

Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Prezado(a) você foi convidado/a para participar da pesquisa intitulada: **Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores.

Présentation de la recherche et des leurs objectifs

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : **Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques**. Cette recherche vise à mieux comprendre les conceptions et les représentations sur l'affectivité qui guident les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants dans les cours qui forment d'autres enseignants.

Agradecemos sua disposição e cooperação!

Nous vous remercions!

Concordo em participar da pesquisa

J'accepte de participer à l'enquête

G01_Participante

Nome: Nom	Sobrenome: Prénom
-----------	-------------------

[V01] <input type="checkbox"/> Homen Homme <input type="checkbox"/> Mulher Femme	[V02] Data de nascimento: Date de naissance	[V03] Local de nascimento Lieu de naissance	Código de anonimato Code d'anonymat:
--	---	---	---

G2_Você e seu percurso de formação profissional

Vous et votre parcours de formation professionnelle

[V04] Qual a área de conhecimento dos cursos realizados?

[V04a] Curso de Graduação Licence:	Ano de obtenção: Année d'obtention
[V04b] Curso de Mestrado: Master	Ano de obtenção: Année d'obtention
[V04c] Curso de doutorado: Doctorat	Ano de obtenção: Année d'obtention

G03_Prática profissional - Pratique professionnelle

[V05] Tempo de experiência como professor/gestor Durée de l'expérience en tant que enseignant-e/gestionnaire	
Setor público Secteur publique	Setor privado Secteur privé
[V05a] Professor do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e de l'école primaire/collège : ___année(s)___mois	[V05b] Professor do Ensino Fundamental ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e de l'école primaire/collège : ___année(s)___mois
[V05c] Professor do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e du lycée : ___année(s)___mois	[V05d] Professor do Ensino Médio ___ano(s)___meses En tant qu'enseignant-e du lycée: ___année(s)___mois
[V05e] Professor do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que professeur-e enseignement supérieur : ___année(s)___mois	[V05f] Professor do Ensino Superior ___ano(s)___meses En tant que professeur-e enseignement supérieur : ___année(s)___mois
[V05g] Como gestor, coordenador do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'école primaire/collège: ___année(s)___mois	[V05h] Como gestor, coordenador do Ensino Fundamental: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'école primaire/collège: ___année(s)___mois
[V05i] Como gestor, coordenador do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur du lycée: ___année(s)___mois	[V05j] Como gestor, coordenador do Ensino Médio: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur du lycée: ___année(s)___mois
[V05k] Como gestor, coordenador do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'enseignement supérieur: ___année(s)___mois	[V05l] Como gestor, coordenador do Ensino Superior: ___ano(s)___meses En tant que gestionnaire, coordinateur de l'enseignement supérieur: ___année(s)___mois

G04_História de vida e experiencias profissionais

Histoire de vie et expériences professionnelles

1. [V06] Ao longo de sua vida, você teve a oportunidade de vivenciar situações em que a afetividade desempenhou um papel importante?

Au cours de votre vie, avez-vous eu l'occasion de vivre des situations où l'affectivité a tenu une place majeure ?

() **sim** oui () **não** non

[06a] Se sim, escolha uma ou mais opções abaixo Si oui, dans quel contexte?

- a) () Com a família - Dans la famille
- b) () No convívio da escola - Dans la vie à l'école

- c) () Nas atividades de alguma associação ou clube - Au cours d'activités au sein d'une association ou d'un club
- d) () Com os amigos - Avec des amis
- e) () Com cursos sobre essa temática - Lors de cours portant sur l'affectivité
- f) () outros - Autres

Se você marcou outros, descreva - Lequelles?

--

2. [V07] Você acredita que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes? (escolha uma das opções abaixo)

Pensez-vous que l'affectivité peut perturber le développement cognitif des étudiants ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	--	------------------------------

3. [V08] Você acredita que componentes afetivos podem influenciar uma pessoa em sua escolha pela profissão? (escolha uma opção)

Pensez-vous que l'affectivité peut influencer le choix d'une profession ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	---	---	------------------------------

4. [V09] Ao refletir sobre suas experiências pessoais, você acredita que há alguma relação entre os professores/as que marcaram sua história durante a educação básica (fundamenta e médio), o que chamamos cotidianamente de “professores inesquecíveis” e a escolha da profissão docente? (escolha uma opção)

En réfléchissant sur vos expériences personnelles, pensez-vous que votre choix professionnel d'enseigner a été orienté par une expérience vécue durant votre scolarité primaire ou secondaire marquée par un enseignant inoubliable ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

5. [V10] De maneira geral, há alguma relação entre esses professores inesquecíveis e a escolha da profissão docente pelos demais profissionais?

En général, y a-t-il une relation entre ces enseignants inoubliables et le choix de la carrière d'enseignant par d'autres professionnels ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

6. [V11] Você acredita que há alguma relação entre os professores/as inspiradores/as que marcaram sua história durante a graduação e a escolha/permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre le choix professionnel d'enseigner et des expériences vécues pendant vos Licence et votre choix/permanence dans le domaine de l'éducation?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très solvante	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--	---	------------------------------

7. [V12] Você acredita que exista alguma relação entre os professores/as inspiradores/as durante o Mestrado e a escolha/permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre les professeurs qui vous ont inspiré pendant le Master et le choix/permanence dans le domaine de l'éducation ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très solvante	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	--	---	------------------------------

8. [V13] Você acredita que há alguma relação entre os professores/as inspiradores/as que marcaram sua história durante o Doutorado e a permanência na área da educação?

Pensez-vous qu'il y a une relation entre les professeur(e)s qui vous ont inspiré pendant le Doctorat et la permanence dans le domaine de l'éducation ?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

9. [V14] Analise as premissas a seguir e atribua um valor ao nível de concordância (através de uma escala de 0 a 10) para cada uma das afirmações listadas abaixo (Marcar com X a sua opção)
Quel est votre degré d'accord avec les énoncés ci-dessous ?

	Premissa énoncés	Menor grau de importância = 0 Degré minimal = 0 Maior grau de importância = 10 Degré maximal = 10
1	[V14a] A sociedade valoriza o professor/a e lhe atribui o respeito merecido. La société valorise l'enseignant-e et lui attribue le respect mérité	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2	[V14b] A família valoriza a importância do trabalho do/a professor/a no Brasil La famille valorise l'importance du travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3	[V14c] A família reconhece a importância do trabalho do professor/a no Brasil La famille reconnaît l'importance du travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4	[V14d] A família respeita o trabalho do professor/a no Brasil La famille respecte le travail des enseignant-es en France	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5	[V14e] A gestão escolar valoriza o trabalho do professor L'administration scolaire valorise le travail des enseignant-es	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6	[V14f] Os alunos respeitam e reconhecem o papel e a importância dos professores para sua formação Les élèves respectent et reconnaissent le rôle et l'importance des enseignant-es dans leur formation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7	[V14g] O salário que um professor recebe, em relação aos demais profissionais é justo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Le salaire perçu par les enseignant-es au regard des autres professions est juste											
8	[V14h] O plano de carreira do professor é atrativo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Le plan de carrière des enseignant-es est attractif											
9	[V14i] Acredito que a profissão docente seria uma carreira atrativa para um/a filho/a ou parente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
	Je trouve que la profession d'enseignant serait une carrière attractive pour mes enfants ou un membre de ma famille											

G5_ Formação complementar Formation complémentaire

10. [V15] Você já realizou algum Curso de formação continuada que retratou as questões relativas à afetividade e suas repercussões para a *profissão docente* durante ou após sua época de graduação?

Avez-vous déjà suivi un cours de formation continue qui aborde les questions relatives à l'affectivité et ses répercussions pour la profession d'enseignant pendant ou après vos études en licence ?

a) () sim oui

b) () não non

11. [V16] Você teve a experiência de frequentar cursos de formação que abordaram as implicações da afetividade para o *desempenho do trabalho docente*, após seu ingresso no ensino superior?

Avez-vous eu l'expérience de participer à des formations sur l'affectivité et ses répercussions pour le métier d'enseignant, après votre entrée dans l'enseignement supérieur ?

a) () sim oui

b) () não non

12. [V16a] Se a resposta anterior foi sim, a formação foi ofertada pela instituição que você trabalha ou uma outra instituição?

Si la réponse précédente était oui, la formation était-elle proposée par l'institution pour laquelle vous travaillez ou par une autre institution ?

a) () Própria instituição

b) () Outra instituição

Mon université

Autre établissement

13. [V17] Relativo às duas questões anteriores existe algum tipo de programa de formação continuada, algum tipo de formação institucional ofertado por sua instituição que aborde sobre os componentes afetivos no trabalho docente?

Concernant les deux questions précédentes, existe-t-il un type de programme de formation continue, un type de formation institutionnelle offert par votre institution qui traite des composantes affectives dans le travail d'enseignement ?

- a) () sim
oui
- b) () não
non

14. [V18] Após seu ingresso como professor/a do ensino superior, você participou de palestras, eventos, minicursos, mesas redondas, congressos que discutiram:

Après être devenu professeur dans l'enseignement supérieur, avez-vous participé à des conférences, des événements, des mini-cours, des tables rondes, des congrès qui traitaient :

a) [V18a] o desenvolvimento das competências socioemocionais/afetivas do docente no ensino superior? (escolha uma das opções abaixo)

du développement des compétences sociales et émotionnelles/affectives de l'enseignement dans l'enseignement supérieur ? (choisissez l'une des options ci-dessous)

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

b) [V18b] o aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior? (escolha uma das opções abaixo)

de l'amélioration des compétences socio émotionnelles/affectives de l'enseignement dans l'enseignement supérieur ? (choisissez l'une des options ci-dessous)

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentemente Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
---------------------------	---------------------------------	------------------------------------	---	--	------------------------------

15. [V19] Marque no quadro abaixo, se você já participou de atividades que tratam de questões de afetividade e/ou de competências socioemocionais.

Marquez d'un "x" si Avez-vous participé à des activités portant sur des questions relatives à l'affectivité et aux compétences socio-émotionnelles dans le cadre des institutions suivantes ?

- a) Associação/grupo de pesquisa () sim () não
- b) Laboratório de pesquisa () sim () não

- a) () 0
 b) () Aproximadamente ____h____m
 a) () 0
 b) () Environ ____h____m

22. [V25] Você acredita que o percentual dessa carga horária é... ?
 Pensez-vous que le pourcentage de cette charge horaire est ?

1_totalmente insuficiente	2_parcialmente insuficiente	3_parcialmente suficiente	4_totalmente suficiente
1_tout à fait insuffisant	2_plutôt insuffisant	3_plutôt suffisant	4_tout à fait suffisant

23. [V26] Quais autores você utiliza que abordam questões ligadas à afetividade em sua disciplina?

Quels sont les auteurs que vous utiliser le plus frequemment pour aborder les questions liées à l'affectivité dans vos cours ?

--

24. [V27] Você acredita que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente, que conhecer sobre as influências de emoções e sentimentos e seus desdobramentos é importante para um bom trabalho docente? Se sim, justifique sua resposta.

Pensez-vous que l'affectivité et ses conséquences sont importantes pour le travail d'enseignement, que la connaissance des influences des émotions et des sentiments et de leur déroulement est importante pour un bon travail d'enseignement ? Si oui, veuillez justifier votre réponse.

- a) () sim oui
 b) () não non

justificativa
 justification

--

25. [V28] Você conhece outra disciplina do curso de formação inicial de professores na qual são discutidas as questões afetivas/emotivas e as repercussões destas para o trabalho do futuro professor em sala de aula? Se a resposta for sim, qual?

Connaissez-vous une autre discipline du cursus de formation initiale des enseignants dans laquelle les questions affectives/émotionnelles et leurs répercussions sur le travail du futur enseignant en classe sont abordées ? Si oui, lesquels ?

- a) () sim oui
 b) () não non

descrever
 décrire

--

26. [V29] Qual é o grau de influência da afetividade para o trabalho docente...

Selon vous, quel est le degré d'influence de l'affectivité, dans le cadre du travail d'enseignement,...

- a) [V29a] nas relações entre professoras/es e alunos/os e em consequência,
dans les relations entre enseignants et élèves et par conséquent
- b) [V29b] no desempenho dos alunos/as no processo de aprendizagem?
sur les performances des élèves dans le processus d'apprentissage ?

1_Nenhuma influência	2_Influência muito fraca	3_Influência fraca	4_Influência um pouco forte	5_Influência forte	6_Influência máxima
1_Aucune influence	2_Très peu d'influence	3_Faible influence	4_Une influence légèrement forte	5_forte influence	6_influence totale

27. [V30] Você conhece outro/a professor/a do curso de formação de professores que, mesmo não ministrando a disciplina de Psicologia, discute as questões afetivas e suas repercussões para o processo de ensino/aprendizagem?

Connaissez-vous un-e autre enseignant-e intervenant dans la formation des enseignants qui, même s'il n'enseigne pas la psychologie, discute de questions affectives et de leurs répercussions sur le processus d'enseignement/apprentissage ?

- a) () sim
- b) () não
- descrever
- décrire

--

28. [V31] Como você considera o nível de influência da afetividade para o desenvolvimento das atividades da sua disciplina?

Comment considérez-vous le niveau d'influence de l'affectivité dans la conduite des activités de votre discipline?

1_Nenhuma influência	2_Influência muito fraca	3_Influência fraca	4_Influência um pouco forte	5_Influência forte	6_Influência máxima
----------------------	--------------------------	--------------------	-----------------------------	--------------------	---------------------

1_Aucune influence	2_Très peu d'influence	3_Faible influence	4_Une influence légèrement forte	5_forte influence	6_Influence totale
--------------------	------------------------	--------------------	----------------------------------	-------------------	--------------------

29. [V32] Como você considera o nível de importância dos sentimentos e emoções para o processo de ensino-aprendizagem? Para isso utilize a seguinte escala na qual 1 significa: nenhuma importância, e 5 significa: importância total.

Comment considérez-vous le niveau d'importance des sentiments et des émotions dans les processus d'enseignement-apprentissage ? Pour cela, utilisez l'échelle suivante dans laquelle 1 signifie : aucune importance, et 5 signifie : importance totale.

1 - Nenhuma importância	2 - Pouco importante	3 – importante	4 - Muito importante	5 - Totalmente importante
1 - Pas du tout important	2 - Plutôt pas important	3 – Important	4 – Plutôt important	5 - Tout à fait important

30. [V33] Você acredita que emoções e sentimentos influenciam os níveis de motivação, de interesse e de comprometimento do aluno/a com seus estudos? Para responder essa questão, considere em uma escala de 1 a 6 pontos, na qual 1 significa: nunca, e 6 significa: sempre. Pensez-vous que les émotions et les sentiments influencent les niveaux de motivation, d'intérêt et d'engagement de l'étudiant vis-à-vis de ses études ? Pour répondre à cette question, considérez une échelle de 1 à 6 points, dans laquelle 1 signifie : Jamais, et 6 signifie : toujours.

1_Nunca	2_Raramente	3_Poucas vezes	4_Algunas vezes	5_Muitas vezes	6_Sempre
1- Jamais	2 - Rarement	3 - Quelques fois	4 -Souvent	5 - Très solvante	6 - Toujours

31. [V34] Professor/a, você acredita que a profissão de docente Universitário é valorizada no Brasil? Ao responder considere uma escala na qual 1 significa: nenhuma valorização e 6 significa: Valorização máxima. Escolha uma das opções abaixo.

Professeur, pensez-vous que le métier de professeur universitaire est valorisé en France ? Pour répondre, considérez une échelle où 1 signifie : Aucune valorisation, et 6 signifie : Valorisation totale. Choisissez l'une des options ci-dessous.

- a) () 1- Nenhuma valorização - Aucune valorisation
- b) () 2- Valorização muito fraca - Valorisation très faible
- c) () 3 - Valorização fraca - Valorisation faible
- d) () 4- Valorização um pouco forte - Valorisation un peu forte
- e) () 5- Valorização forte - Valorisation forte

f) () 6- Valorização máxima - Valorisation totale

32. [V35] Você acredita que a representação que a juventude brasileira tem sobre a profissão docente no Brasil, pode influenciar o ingresso dos novos profissionais na carreira do magistério?

Pensez-vous que la représentation que les jeunes français ont du métier d'enseignant en France, peut influencer l'attraction de nouveaux professionnels vers la profession d'enseignant?

a) () sim - oui

b) () não - non

c) ()

33. [V36] O que você acredita que leva o/a jovem professor/a abandonar a carreira de docente? À votre avis, qu'est-ce qui pousse les jeunes enseignants à abandonner la carrière d'enseignant ?

a) () Sofrimento

b) () Baixos salários

c) () Falta de perspectiva de crescimento profissional

d) () Alta carga horária de trabalho

e) () Falta de amparo afetivo/emocional

f) () Outros:

a) () Souffrance

b) () Faibles rémunération

c) () Manque de perspective de croissance professionnelle

d) () Charge de travail élevée

e) () Manque de soutien affectif/émotionnel

f) () Autre:

descrever - décrire

34. [V37] Você acredita que as possíveis frustrações diante dos problemas presentes na escola (falta de estrutura adequada para o trabalho, bullying, casos de violência física ou verbal entre alunos e entre alunos e professores) poderiam causar sofrimento psíquico ao docente recém-formado e que o mesmo não dispunha de mecanismos, instrumentos, conhecimentos suficientes para lidar com esse sofrimento? Ao responder essa questão considere a escala na qual 1 significa: discordo totalmente, e 5 significa: concordo totalmente.

Pensez-vous que les frustrations possibles face aux problèmes présents à l'école, [manque de structure adéquate pour le travail, intimidation, cas de violence physique ou verbale entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants] engendrent une souffrance psychologique chez l'enseignant récemment formé, ne disposant pas de mécanismes, d'instruments, de connaissances suffisants ?

Aide : 1= Pas du tout ... 5= Tout à fait

a) () 1	b) () 2	c) () 3	d) () 4	e) () 5
----------	----------	----------	----------	----------

35. [V38] Sobre a pergunta anterior, você acredita que os futuros profissionais estão sendo preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o enfrentamento das dificuldades do desempenho da profissão docente? Justifique sua resposta?

Concernant la question précédente, pensez-vous que les futurs professionnels sont préparés du point de vue des questions liées à l'affectivité pour faire face aux difficultés de la profession d'enseignant ? Justifiez votre réponse.

1_totalmente despreparado	2_mal preparado	3_bem preparado	4_totalmente preparado
1_Totalement insuffisamment préparés	2_Plutôt insuffisamment préparés	3_Plutôt suffisamment préparés	4_Totalement suffisamment préparés

justificativa
justification

--

36. [V39] Você poderia relatar ao longo de sua experiência na educação, de uma situação que ficou marcada em sua memória, de um aluno ou de um grupo de alunos que tenham frisado, reforçado, ou salientado a importância da mediação pedagógica pautada na nos quesitos afetivos para um melhor resultado do processo?

Au cours de votre expérience en tant qu'enseignant, pourriez-vous nous parler d'une situation dont vous vous souvenez, d'un étudiant ou d'un groupe d'étudiants qui ont souligné, renforcé ou mis en avant l'importance de la médiation pédagogique basée sur les questions affectives pour un meilleur résultat du processus ?

--

ANEXO B – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

Questionnaire aux étudiants des masters de l'INSPé et de l'UNESP
Questionário aos estudantes do UNSPÉ e da UNESP

1: Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Prezado(a) você foi convidada/o para participar da pesquisa intitulada: **Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores. Acreditamos que a discussão dos componentes afetivos é fundamental para uma formação coerente com as reais necessidades da profissão docente na atualidade e sua opinião é será fundamental para nos auxiliar nesse processo.

Agradecemos sua disposição e cooperação!!

1 : Présentation de la recherche et des objectifs de la recherche

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : **Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques**. Cette recherche vise à mieux comprendre les conceptions et les représentations sur l'affectivité qui guident les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants.

Agradecemos sua disposição e cooperação!

Nous vous remercions !

2: Participante - Participant

a. Data de nascimento - Date de naissance

- b. Local de nascimento - Lieu de naissance
- c. Identidade de Gênero - Sexe
- d. Religião ou outras crenças - Religion ou croyances particulières

3. História de vida e formação profissional

Histoire de vie et formation professionnelle

01. Quando você cursou o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, você viveu no campo ou na cidade?

01. Lorsque vous étiez à l'école primaire, au collège et au lycée, viviez-vous:

- a) () no campo - à la campagne
- b) () na cidade - en ville

02. Você teve a oportunidade de estudar no exterior? Em qual etapa dos estudos?

02. Avez-vous eu l'opportunité d'étudier à l'étranger ?

- a) () sim, oui
- b) () não, non

Se sim, em qual etapa dos estudos?

- a) () Fundamental - ciclo I
- b) () Fundamental - ciclo II
- c) () Ensino Médio
- d) () Graduação
- e) () Mestrado

Si oui, à quel stade des études ?

- a) () à l'école primaire
- b) () au collège
- c) () au Lycée
- d) () en Licence
- e) () en Master

03. Você se recorda de ter enfrentado alguma dificuldade nos relacionamentos com professores:

- a) do Ensino Fundamental ciclo I
- b) do Ensino Fundamental Ciclo II
- c) do Ensino Médio
- d) da Graduação

3.1. Poderia dar um exemplo?

03. Vous souvenez-vous d'avoir rencontré des difficultés dans vos relations avec les enseignants :

- a) du Collège - () oui () non
- b) du Lycée - () oui () non
- c) en Licence - () oui () non

3.1. Pouvez-vous donner un exemple ?

04. Como era a relação de sua família com a escola na época do Ensino Fundamental – Ciclo II e do Ensino Médio?

- a) Havia algum incentivo?
- b) Seus pais achavam que os professores faziam bem o trabalho deles?

- c) Sua família contribuía com os professores?
 d) Em momentos de conflito, seus pais tomavam partido ao lado dos professores ou ficavam contra eles?

04. Comment étaient les relations entre votre famille et l'école au collège et au lycée?

- a) Y a-t-il eu des encouragements ?
 b) Vos parents pensent-ils que les enseignants ont bien fait leur travail ?
 c) Votre famille a-t-elle contribué avec les enseignants ?
 d) En cas de conflit, vos parents étaient-ils du côté des enseignants ou s'opposaient-ils à eux ?

05. Como foi sua performance escolar nesse período?

- a) baixa
 b) média
 c) forte

05. Comment était votre performance scolaire pendant cette période ?

- a) () Faible
 b) () Moyenne
 c) () Forte

06. Qual foi sua matéria preferida no Ensino Fundamental II?

- a) No Fundamental II

06.1. Qual foi sua matéria preferida no Ensino Médio?

06.2. Sobre a pergunta anterior, como era a sua relação com o professor/a dessas matérias?

- a) Muito positiva
 b) Muito negativa

06. Quelle était votre matière préférée au collège ?

06.1. Quelle était votre matière préférée au lycée ?

6.1. Concernant la réponse précédente, comment était votre relation avec les enseignants de ces matières ?

- a) () Plutôt positive
 b) () Plutôt négatif

07. Quais matérias você não gostava ou mesmo detestava no Ensino Fundamental II?

07.1. Quais matérias você não gostava ou mesmo detestava no Ensino Médio?

07. Quelles sont les matières qui vous ont le plus déplu au collège ?

07. Quelles sont les matières qui vous ont le plus déplu au lycée ?

08. Marque a caixa abaixo para indicar sua relação com os professores das matérias listadas

Professora/o	Relação			
	Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
	Bastante positiva	Bastante negativa	Bastante positiva	Bastante negativa
Matemática				

Português				
História				
Geografia				
Ciências				
Artes				
Inglês				
Educação Física				
Física				
Química				
Filosofia				
Sociologia				

08. Veuillez cocher la case ci-dessous pour indiquer votre relation avec les enseignants des matières listées

Enseignant	Relation			
	Collège		Lycée	
	Plutôt positive	Plutôt négatif	Plutôt positive	Plutôt négatif
Mathématiques				
Histoire-géographie				
Physique-Chimie				
Sciences Economiques et Sociales				
Anglais				
Humanités, Littérature Et Philosophie				
Français				
Sciences de la vie et de la Terre (SVT)				
Arts				
Éducation physique et sportive (EPS)				

09. Quando você pensou em prestar o vestibular ou realizar o SISU, qual foi sua área inicial de interesse?

- área de ciências humanas e sociais aplicadas
- área de ciências exatas
- área de Linguagens e suas tecnologias
- área de T.I.

d) área de ciências naturais e da terra

09. Quel BAC (Baccalauréat) avez-vous choisi?

- a) Général - (ES)
- b) Général littéraire (L)
- c) Général - scientifique (S)
- b) Technologique
- c) Professionnel

09.1. Ce qui vous a conduit à ce choix

10. Você teve a oportunidade de discutir sobre as questões relativas à afetividade durante sua formação até o fim do Ensino Médio?

- Sim
- Não

10.1. Se sim, em qual/quais disciplinas?

10. Avez-vous eu l'occasion de discuter des questions liées à l'affectivité jusqu'à la fin du lycée ?

- oui
- non

10.1. Si oui, dans quelle(s) matière(s) ?

- a) Mathematica
- b) Sciences Economiques et Sociales
- c) Français
- d) Autre

11. O que te motivou a vir trabalhar como professor/a?

- g) carreira estável
- h) bons salarios
- i) perspectiva de crescimento profissional
- j) baixa carga horaria semanal
- k) quantidade de férias escolares anuais
- l) vocação profissional
- m) falta de outras opções
- n) Outros:

11. Qu'est-ce qui vous a motivé à venir travailler dans l'enseignement ?

- a) carrière stable
- b) bons salaires
- c) perspective de croissance professionnelle
- d) faible durée hebdomadaire de travail
- e) quantité de vacances scolaires annuelles
- f) la vocation professionnelle
- g) absence d'autres options
- h) autres :

12. Existe alguma relação entre os professores que marcaram sua trajetória e a escolha da profissão docente?

12. Selon vous, y a-t-il une relation entre les enseignants qui ont marqué votre parcours et le choix du métier d'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

13. Durante sua formação universitária, existiu algum docente no qual você se espelhou, alguém que você considerava cativante, diferenciado, com boa didática?

13. Au cours de votre formation universitaire, y a-t-il un enseignant dont vous êtes inspiré ?

- a) () oui
- b) () non

13.1. Se a resposta anterior foi positiva, ele proporcionava durante as aulas:

- a) momentos de descontração
- b) momentos de externar alegria
- c) momentos de risos
- d) momentos de demonstrar satisfação com as atividades

13.1. Concernant la réponse précédente, si elle était positive, offrait-elle(il) pendant les classes :

- a) des moments de détente pendant les cours
- b) moments d'exprimer de la joie
- c) moments des rires
- d) moments d' exprimer la satisfaction face aux activités

14. Em sua opinião, quais a principais dificuldades encontradas no exercício da profissão docente hoje?

- a) () Falta de motivação por parte dos professores
- b) () Problemas socioeconômicos que afetam os alunos
- c) () Falta de estrutura das escolas
- d) () Falta de participação e comprometimento das famílias
- e) () Bullying
- f) () Assédio Moral
- g) () Baixos salários
- h) () Horas elevadas de trabalho
- i) () falta de suporte afetivo/emocional
- j) outros: descrever

14. Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice de la profession d'enseignant aujourd'hui ?

- a) () Manque de motivation de la part des enseignants ?
- b) () Les problèmes socio-économiques qui affectent les élèves ?
- c) () Manque de structure des écoles ?
- d) () Manque de participation et d'engagement de la famille ?

- e) () Intimidação ?
- f) () Harcèlement moral
- g) () Faibles salaires ?
- h) () Heures de travail élevées
- i) () Manque de soutien affectif/émotionnel
- j) () Autres: Dècrire

4: concepções sobre afetividade

4 : conceptions sur l'affectivité

15. Quando você pensa ou ouve a palavra afetividade, qual a imagem que surge em sua mente? Escreva três palavras que refletem essas imagens.

1 - Palavra:	2 – Palavra	3 – Palavra
--------------	-------------	-------------

15. Lorsque vous pensez ou entendez le mot affectivité, quelle image vous vient à l'esprit ? Écrivez trois mots qui reflètent ces images.

1 - Mot:	2 – mot	3 – mot
----------	---------	---------

16. Se eu digo, emoção, sentimento e afetividade, significa a mesma coisa pra você?

16. Si je dis émotion, sentiment et affectivité, cela signifie-t-il la même chose pour vous ?

- a) () oui
- b) () non

17. Você acredita que a afetividade pode atrapalhar o trabalho do professor?

- a) () sim
- b) () não

17. Pensez-vous que l'affectivité peut entraver le travail de l'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

18. Você acredita que a afetividade pode ajudar o trabalho do professor?

- a) () sim
- b) () não

18. Pensez-vous que l'affectivité peut aider le travail de l'enseignant ?

- a) () oui
- b) () non

19. Você consegue se recordar de alguma situação em aula na qual sentimentos e emoções auxiliaram no desenvolvimento de uma atividade proposta pelo professor da UNESP?

- a) () sim
- b) () não

19.1. Poderia compartilhar a experiência?

19. Pouvez-vous vous rappeler une situation en classe dans laquelle les sentiments et les émotions ont aidé au développement d'une activité proposée par l'enseignant dans l'INSPé ?

a) oui

b) non

19.1. Pourriez-vous partager cette expérience ?

20. Quais autores você se recorda que discutem as questões afetivas no processo de ensino-aprendizagem?

20. Quels sont les auteurs dont vous vous souvenez qui abordent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ?

21. Você consegue se recordar de alguma situação em aula na qual sentimentos e emoções dificultaram o desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP?

a) sim

b) não

21.1. Poderia compartilhar a experiência?

21. Pouvez-vous vous rappeler d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions ont entravé le développement d'une activité dans les classes INSPé ?

a) oui

b) non

21.1. Pourriez-vous partager cette expérience ?

22. Marque a opção dos autores que, segundo seus conhecimentos, tratam da afetividade no meio escolar.

a) Wallon sim não não sei responder

b) Piaget sim não não sei responder

c) Vygotsky sim não não sei responder

d) Freud sim não não sei responder

e) Paulo Freire sim não não sei responder

f) Damásio sim não não sei responder

g) Boris Johnson sim não não sei responder

h) Nicolas Sarkozy sim não não sei responder

22. Cochez la case des auteurs qui, selon vous, traitent de l'affectivité dans le milieu scolaire

a) Wallon oui non je ne sais pas répondre

b) Piaget oui non je ne sais pas répondre

c) Vygotsky oui non je ne sais pas répondre

d) Freud oui non je ne sais pas répondre

e) Paulo Freire oui non je ne sais pas répondre

f) Damasio oui non je ne sais pas répondre

g) Boris Johnson oui non je ne sais pas répondre

h) Nicolas Sarkozy oui non je ne sais pas répondre

23. Em quais disciplinas foram discutidas a temática da afetividade no curso de formação de professores?

23. Dans quelle(s) matière(s) le thème de l'affectivité a-t-il été abordé dans le cours de formation des enseignants?

24. Na sua opinião, qual a importância que emoções e sentimentos desempenham nas atividades que você desenvolve:

a) Como professor em formação?

b) Com os colegas de trabalho?

c) Com a gestão escolar ?

d) Com o pessoal administrativo?

24. Selon vous, quelle est l'importance des émotions et des sentiments dans les activités que vous développez:

a) En tant qu'enseignant en formation ?

b) Avec des collègues de travail ?

c) Avec la direction de l'école ?

d) Avec le personnel administratif ?

25. Você acredita que é possível separar emoções e sentimentos e razão?

a) () sim

b) () não

25. Pensez-vous qu'il est possible de séparer les émotions et les sentiments de la raison ?

a) () oui

b) () non

26. Você acredita que para conseguir êxito no processo de ensinar e aprender seria necessário realizar essa separação entre cognição, emoção e sentimentos?

a) () sim

b) () não

26. Pensez-vous que pour réussir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il serait nécessaire d'effectuer cette séparation entre la cognition et l'émotion et les sentiments ?

a) () oui

b) () non

27. Você já aprendeu sobre as repercussões dos aspectos afetivos para o trabalho do professor?

a) () sim

b) () não

27. Avez-vous déjà pris connaissance des répercussions des aspects affectifs sur le travail de l'enseignant ?

a) () oui

b) () non

28. Quando comparado com outros aspectos da relação professor-aluno, você acha que a afetividade tem um número de horas suficientemente equilibrado em relação à cognição? à cultura? à neurociência?

28. Quand comparée à d'autres aspects de la relation maitre-élève, vous pensez que l'affectivité a-elle un nombre d'heures suffisamment équilibré par rapport à la cognition ? à la culture? aux neurosciences?

a) Nunca Jamais	b) Raramente Rarement	c) Algumas vezes Parfois	d) Frequentement e Fréquemment	e) Muitas vezes Très souvent	f) Sempre Toujours
------------------------------	------------------------------------	--	--	--	---------------------------------

29. Você acha que dificuldades afetivas do aluno, podem comprometer as atividades desenvolvidas?

a) () sim

b) () não

29. Pensez-vous que les difficultés affectives de l'élève peuvent compromettre les activités développées ?

a) () oui

b) () non

30. Você acredita que emoções e sentimentos podem ter alguma relação com o desenvolvimento da autonomia do aluno? Com o processo de aprendizagem?

a) () sim

b) () não

30. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent avoir une relation avec le développement de l'autonomie de l'élève ? Avec le processus d'apprentissage?

a) () oui

b) () non

31. Na sua opinião, os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos trabalhados no Curso de Pedagogia são suficientes para que o futuro professor consiga mediar as manifestações afetivas em suas aulas?

a) () sim

b) () não

31. Selon vous, les contenus liés aux connaissances affectives sont-ils suffisants pour que l'enseignant en formation soit capable de médiatiser les manifestations affectives dans ses classes?

a) () oui

b) () non

32. Segundo seus conhecimentos, existe uma instrução nacional oficial no Brasil para regulamentar a inclusão de aspectos afetivos na formação de professores?

a) () sim

b) () não

c) () não sei responder

32. Existe-t-il en France, selon votre connaissance, une instruction national pour régler la présence de la prise en compte des aspects liés à l'affectivité pour la formation des enseignant(e)s ?

- a) oui
- b) non
- c) Je ne connais pas la réponse

33. Em uma escala de 0 a 5, na qual "0" significa: não importa e 5 significa: importa totalmente, qual a influência de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado de seu trabalho como professor?

33. Sur une échelle de 0 à 5, où "0" signifie : n'a aucune importance et 5 signifie : a une importance totale, quelle est l'influence des sentiments et des émotions sur le processus et le résultat de votre travail en tant que enseignant-e?

a) <input type="checkbox"/> 0	b) <input type="checkbox"/> 1	c) <input type="checkbox"/> 2	d) <input type="checkbox"/> 3	e) <input type="checkbox"/> 4	f) <input type="checkbox"/> 5
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------

34. No curso de Pedagogia as questões afetivas dos alunos portadores de necessidades especiais foram abordadas?

- a) sim
- b) não

34. Dans le cadre du master MEEF, les questions affectives des étudiants ayant des besoins spéciaux sont-elles abordées ?

- a) oui
- b) non

35. Você teve formações sobre gestão do stress, da frustração na prática profissional?

- a) sim
- b) não

35. Avez-vous suivi des formations sur la gestion du stress, la gestion de la frustration dans la pratique professionnelle ?

- a) oui
- b) non

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SCRIPT D'ENTRETIEN

1: Apresentação da pesquisa e dos objetivos da pesquisa

Eu me chamo Ricardo Francelino da Silva, sou doutorando em regime de cotutella internacional de tese entre a Université Lumière Lyon 2, sob a orientação da professora Nadja Acioly-Régner e entre a Universidade Estadual Paulista – UNESP, Brasil, sob a orientação do professor Alonso Bezerra de Carvalho.

Hoje é /.../2022

Prezado(a) você foi convidada/o para participar da pesquisa intitulada: **Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas**. Esta pesquisa tem por objetivo melhor compreender as concepções e representações sobre afetividade que norteiam as práticas pedagógicas dos professores formadores em cursos que formam outros professores. Acreditamos que a discussão dos componentes afetivos é fundamental para uma formação coerente com as reais necessidades da profissão docente na atualidade e sua opinião será fundamental para nos auxiliar nesse processo.

Agradecemos sua disposição e cooperação!!

1 : Présentation de la recherche et des objectifs de la recherche

Je suis doctorant en Science de l'Éducation en régime de cotutelle à Université Lumière Lyon 2, sous la direction de Mme. Nadja Acioly-Régner et à l'Université d'État de Sao Paulo – UNESP, Brésil, sous la direction de M. Alonso Bezerra de Carvalho.

Aujourd'hui c'est .../.../2022, as ____ : ____

Vous avez été invité à participer à la recherche intitulée : **Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des enseignants et de leurs pratiques pédagogiques**. Cette recherche vise à mieux comprendre

les conceptions et les représentations sur l'affectivité qui guident les pratiques pédagogiques des formateurs d'enseignants.

Agradecemos sua disposição e cooperação!

Nous vous remercions!

2: Participante - Participant

- a. Data de nascimento - Date de naissance
- b. Local de nascimento - Lieu de naissance
- c. Sexo - Sexe
- d. Religião ou outras crenças - Religion ou autres convictions

3. História de vida e formação profissional

3. Histoire de vie et formation professionnelle

01. Professor/a quando você cursou o ensino primário, colégio ou Ensino Médio, você vivia no campo ou na cidade?

01. Lorsque vous étiez à l'école primaire, au collège et au lycée, viviez-vous à la campagne ou en ville ?

02. Você teve a oportunidade de estudar no exterior? Em qual etapa dos estudos?

02. Avez-vous eu l'opportunité d'étudier à l'étranger ? A quel stade des études ?

03. Você se recorda de ter enfrentado alguma dificuldade nos relacionamentos com professores durante esse período? Do Ensino Fundamental ou Ensino Médio? Poderia dar-nos um exemplo?

03. Vous souvenez-vous avoir rencontré des difficultés dans vos relations avec les enseignants de l'école ? Et au lycée? Pouvez-vous donner un exemple?

04. Como era a relação de sua família com a escola nessa época?

a) Havia algum incentivo?

b) Seus pais achavam que os professores faziam bem o trabalho deles?

c) Sua família contribuiu com os professores?

d) Em momentos de conflito, seus pais tomavam partido ao lado dos professores ou ficavam contra eles?

04. Comment étaient les relations entre votre famille et l'école à cette époque ?

a) Y a-t-il eu des encouragements ?

b) Vos parents pensent-ils que les enseignants ont bien fait leur travail ?

c) Votre famille a-t-elle contribué avec les enseignants ?

d) En cas de conflit, vos parents étaient-ils du côté des enseignants ou s'opposaient-ils à eux ?

05. Como foi sua performance escolar nesse período?

05. Comment était votre performance scolaire pendant cette période ?

06. Qual foi sua matéria preferida no Fundamental e no Ensino Médio?

a) Como era a sua relação com o professor/a dessas matérias?

06. Quelle était votre matière préférée au collège et au lycée ?

a) Comment était votre relation avec les enseignants de ces matières ?

07. Você prestou algum vestibular específico ou preferiu realizar o ENEM e concorrer ao SISU?

07. Quel BAC (Baccalauréat) avez-vous choisi? Pourquoi?

08. Você concluiu sua graduação, mestrado e doutorado no Brasil?

a) Se foi no exterior, em qual país? (perguntar apenas se a resposta anterior for sim)

08. Avez-vous obtenu votre licence, master et doctorat en France ?

a) Si c'était à l'étranger, dans quel pays ? ville ? (ne demander que si la réponse précédente est oui)

9. Por que você escolheu a UNESP?

9. Pourquoi avez-vous choisi l'académie Lyon/Marseille/Paris ?

10. Você prestou concurso para outra Universidade ou chegou a trabalhar em outra Universidade antes de iniciar na UNESP?

10. Avez-vous postulé dans d'autres Universités ?

11. Você já lecionou:

a) na pré-escola ou no Ensino Fundamental ciclo I? (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

b) no Ensino Fundamental Ciclo II? (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

c) no Ensino Médio (se a resposta for sim, perguntar por quanto tempo)

11. Avez-vous déjà enseigné :

a) à l'école primaire ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

b) au collège ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

c) au Lycée ? (si la réponse est oui, demandez pour combien de temps)

12. Há quanto tempo você trabalha na UNESP?

12. Depuis combien de temps travaillez-vous à l'INSPé ?

13. O seu laboratório de pesquisa ou Grupo de Pesquisa é da área de:

a) Psicologia?

b) Educação?

c) Ciências cognitivas?

d) Neurociências?

e) Outro?

13. Votre laboratoire de recherche est un laboratoire de: (Laboratoire d'appartenance)

a) Psychologie ?

b) Sciences de l'éducation ?

c) Sciences cognitives ?

d) Neurosciences ?

e) Autres?

14. O que te motivou a vir trabalhar com o ensino? No curso de formação de professores?

14. Qu'est-ce qui vous a motivé à venir travailler dans l'enseignement ? Dans le cours de formation des enseignants?

15. Você já teve a oportunidade de trabalhar com o ensino de psicologia em outros Cursos na Universidade, ou mesmo no Cursos de formação de psicólogos?

15. Avez-vous essayé de travailler avec l'enseignement de la psychologie dans d'autres cours à l'université, ou même dans les cours de formation pour psychologues ?

16. Existe alguma relação entre os professores que marcaram sua trajetória e a escolha da profissão docente?

16. Selon vous, y a-t-il une relation entre les enseignants qui ont marqué votre parcours et le choix du métier d'enseignant ?

17. Durante sua formação universitária, (graduação, mestrado e doutorado) existiu algum docente no qual você se espelhou, alguém que você considerava cativante, diferenciado, com boa didática?

17. Au cours de votre formation universitaire (licence, master et doctorat), y a-t-il un enseignant dont vous êtes inspiré, quelqu'un que vous avez considéré comme captivant, différencié ?

18. Sobre a resposta anterior se foi positiva, ele proporcionava durante as aulas momentos de descontração, com possibilidade de externar alegria, risos ou satisfação com as atividades?

18. Concernant la réponse précédente, si elle était positive, offrait-elle(il) pendant les classes, des moments de détente pendant les cours, avec la possibilité d'exprimer de la joie, des rires ou de la satisfaction face aux activités ?

19. Durante sua formação universitária, existiu algum docente do qual você se recorda pelos comportamentos negativos, falta de controle, nervosismo acentuado, apático, cínico, com quem você não se identifica?

19. Au cours de vos études universitaires, y a-t-il eu des professeurs dont vous vous souvenez par leur comportement « négatif », leur manque de contrôle, leur nervosité accentuée, apathique, cynique, auxquels vous ne vous identifiez pas ?

20. Em sua opinião, quais as principais dificuldades encontradas no exercício da profissão docente hoje?

Falta de motivação por parte dos professores?

Problemas socioeconômicos que afetam os alunos?

Falta de estrutura das escolas?

Falta de participação e comprometimento das famílias?

Bullying?

Assédio Moral?

Baixos salários?

20. Selon vous, quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui ?

Manque de motivation des enseignants ?

Des problèmes socio-économiques qui touchent les étudiants ?

Manque de structure scolaire ?

Manque de participation et d'engagement des familles ?

Bullying?

Harcèlement moral?

Bas salaires?

4: concepções sobre afetividade

4 : conceptions sur l'affectivité

21. Quando você pensa ou ouve a palavra afetividade, qual a imagem que surge em sua mente?

21. Lorsque vous pensez ou entendez le mot affectivité, quelle image vous vient à l'esprit ?

22. Se eu digo, emoção, sentimento e afetividade, significa a mesma coisa pra você?

22. Si je dis émotion, sentiment et affectivité, cela signifie-t-il la même chose pour vous ?

23. Você consegue se recordar de alguma situação em suas aulas na qual sentimentos e emoções te auxiliaram no desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP? Poderia compartilhar a experiência?

23. Pouvez-vous vous souvenir d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions vous ont aidé à développer une activité en classe dans l'INSPÉ ? Pourriez-vous partager cette expérience?

24. Você consegue se recordar de alguma situação em suas aulas na qual sentimentos e emoções dificultaram o desenvolvimento de uma atividade nas aulas da UNESP? Poderia compartilhar a experiência?

24. Pouvez-vous vous rappeler d'une situation dans vos classes où les sentiments et les émotions ont entravé le développement d'une activité dans les classes INSPÉ ? Pourriez-vous partager cette expérience?

25. Vou dizer o nome de alguns autores e você pode me dizer se conhece ou não conhece, se utiliza ou não como referência em suas aulas.

- a) Wallon () conhece () utiliza
- b) Piaget () conhece () utiliza
- c) Vygotsky () conhece () utiliza
- d) Freud () conhece () utiliza
- e) Damásio () conhece () utiliza
- f) Paulo Freire () conhece () utiliza
- g) Você trabalha com outros que não estão na lista?

25. Je vais vous donner le nom de quelques auteurs et vous pourrez me dire si vous les connaissez ou non, si vous les utilisez comme référence dans vos cours ou non.

- a) Wallon () je connais () c'est une référence de mon cours
- b) Piaget () je connais () c'est une référence de mon cours
- c) Vygotsky () je connais () c'est une référence de mon cours
- d) Freud () je connais () c'est une référence de mon cours
- e) Damásio () je connais () c'est une référence de mon cours
- f) Paulo Freire () je connais () c'est une référence de mon cours
- g) travaillez-vous avec d'autres qui ne sont pas sur la liste ?

26. Na sua opinião, qual a importância que emoções e sentimentos desempenham nas atividades que você desenvolve:

- a) Com os professores em formação?
- b) Com os colegas de trabalho?
- c) Com a hierarquia ?
- d) Com o pessoal administrativo?

26. Selon vous, quelle est l'importance des émotions et des sentiments dans les activités que vous développez:

- a) Avec des enseignants en formation ?
- b) Avec des collègues ?
- c) Avec la hiérarchie ?
- d) Avec le personnel administratif ?

27. De forma geral, como são as expressões de emoção em suas aulas? Que expressões emotivas podem ser facilmente percebidas nos alunos?

27. En général, comment sont les expressions d'émotion dans vos classes ? Quelles expressions émotionnelles sont facilement perceptibles chez les étudiants ?

28. Você percebe alguma diferença dessas manifestações em relação ao sexo? Expressões emotivas de alunos e alunas são diferentes?

28. Avez-vous remarqué des différences dans ces expressions en fonction du sexe ? Les expressions émotionnelles des étudiants masculins et féminins sont-elles différentes ?

29. Quais autores você se recorda que discutem as questões afetivas no processo de ensino-aprendizagem?

29. Quels sont les auteurs dont vous vous souvenez qui abordent les questions affectives dans le processus d'enseignement et d'apprentissage ?

30. Na sua disciplina, quais são as referências teóricas para a afetividade?

Wallon – Piaget – Vygotsky – Freud - Paulo Freire – Damásio - Edgar Morin - Outro

30. Dans votre discipline, quelles sont les références théoriques de l'affectivité ?

Wallon – Piaget – Vygotsky – Freud - Paulo Freire – Damásio - Edgar Morin - Autre

31. Você acredita que é possível separar emoções e sentimentos da cognição? Você acredita que para conseguir êxito no processo de ensinar e aprender seria necessário realizar essa separação?

31. Pensez-vous qu'il est possible de séparer les émotions et les sentiments de la cognition ? Pensez-vous que pour réussir dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il serait nécessaire de procéder à cette séparation ?

32. Você acredita que emoções e sentimentos podem atrapalhar o desenvolvimento de algumas atividades, podem desconcentrar os alunos e dispersar a atenção, ou mesmo dificultar o processo de ensino-aprendizagem?

32. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent entraver le développement de certaines activités, déconcentrer les élèves et disperser leur attention, voire entraver le processus d'enseignement-apprentissage ?

33. Atualmente você participou da discussão da nova Base Curricular para a formação de professores? Da elaboração das unidades de ensino de psicologia?

33. Avez-vous actuellement participé à la discussion sur la nouvelle maquette de la formation des enseignants ? L'élaboration des unités d'enseignement de la Psychologie?

34. Na sua opinião, o lugar e o número de horas da psicologia na formação das professoras são suficientes neste modelo?

34. Selon vous, dans cette maquette, la place et le nombre d'heures de la psychologie pour la formation des enseignants(es) est-elle suffisante ?

35. Quando comparado com outros aspectos da relação professor-aluno, você acha que a afetividade tem um número de horas suficientemente equilibrado em relação à cognição? à cultura? à neurociência?

35. Quand comparée à d'autres aspects de la relation maître-élève, vous pensez que l'affectivité a-elle un nombre d'heures suffisamment équilibré par rapport à la cognition ? à la culture? aux neurosciences?

36. Poderia nos dizer a proporção aproximada de conteúdos centrados em aspectos afetivos da aprendizagem no Curso de Graduação?

36. Pourriez-vous dire la proportion de l'enseignement des aspects affectifs pour les deux années du master MEEF ?

37. Você acha que questões afetivas do aluno podem comprometer as atividades desenvolvidas?

37. Pensez-vous que les questions affectives de l'élève peuvent compromettre les activités développées ?

38. Você acredita que emoções e sentimentos podem ter alguma relação com o desenvolvimento da autonomia do aluno? Com o processo de aprendizagem?

38. Pensez-vous que les émotions et les sentiments peuvent avoir une relation avec le développement de l'autonomie de l'élève ? Avec le processus d'apprentissage?

39. Na sua opinião, os conteúdos ligados aos conhecimentos afetivos são suficientes para que o professor em formação consiga mediar as manifestações afetivas em suas aulas?

39. Selon vous, les contenus liés aux connaissances affectives sont-ils suffisants pour que l'enseignant en formation soit capable de médiatiser les manifestations affectives dans ses classes ?

40. Segundo seus conhecimentos, existe uma instrução nacional oficial na França para regulamentar a inclusão de aspectos afetivos na formação de professores?

40. Existe-t-il en France, selon votre connaissance, une instruction officiel national pour réglementer la présence de la prise en compte des aspects liés à l'affectivité pour la formation des enseignants(es) ?

41. Em uma escala de 0 a 5, na qual "0" significa: não importa e 5 significa: importa totalmente, qual a influência de sentimentos e emoções sobre o processo e resultado de seu trabalho?

41. Sur une échelle de 0 à 5, où "0" signifie : n'a aucune importance et 5 signifie : a une importance totale, quelle est l'influence des sentiments et des émotions sur le processus et le résultat de votre travail ?

42. No curso de Graduação as questões afetivas dos alunos portadores de necessidades especiais foram abordadas?

42. Dans le cadre du master MEEF, les questions affectives des étudiants ayant des besoins spéciaux sont-elles abordées ?

43. Para Wallon a pedagogia e a psicologia devem convergir para conduzir os processos de desenvolvimento e de aprendizagens. O que você pensa dessa afirmação?

43. Pour Wallon, la pédagogie et la psychologie doivent converger pour conduire les processus de développement et d'apprentissage. Que pensez-vous de cette citation?

44. Você já se frustrou por não conseguir desenvolver uma atividade programada com antecedência: a) Por falta de participação dos alunos ou b) Por causa de algum imprevisto que surgiu e alterou os rumos de sua aula? Como você lidou com a frustração? poderia descrever os sentimentos associados

44. Avez-vous déjà été frustré de ne pas pouvoir développer une activité programmée à l'avance : a) En raison du manque de participation des élèves ou b) A cause d'un événement imprévu qui

a changé le cours de votre cours ? Comment avez-vous géré la frustration ? pourrait décrire les sentiments associés

45. Você teve formação sobre gestão do estresse, da frustração na prática profissional?

45. Avez-vous suivi des formations sur la gestion du stress, la gestion de la frustration dans la pratique professionnelle ?

46. Para terminar, você poderia me dizer como a afetividade se insere na teoria psicológica que você ensina na formação de professores?

46. Pour finir, pourriez-vous me dire comment l'affectivité est insérée dans la théorie psychologique que vous enseignez dans la formation des enseignants ?

ANEXO D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas.

Pesquisador: Ricardo Francelino da Silva

Público-alvo: docentes das disciplinas de Psicologia do INSPÉ e da UNESP

A observação das manifestações emotivas será realizada com base na proposição de Alin (2010) e Duvillard (2014) sobre a construção de 2 gestos profissionais e 5 microgestos profissionais.

Do ponto de vista da instrução:

01 - Como as relações são construídas em sala de aula? No momento das instruções das atividades a serem realizadas o docente possui um posicionamento tático onde:

- Se posiciona em pé, em frente da sala.
- Fica sentado em sua cadeira
- Fica andando pela sala enquanto dá as instruções
- Se posiciona ao fundo da sala enquanto dá as instruções
- Se movimenta em frente da lousa

02- Como o professor emposta sua voz nos momentos de instruções? Existe preocupação com a altura, e a intensidade?

- aumenta a altura/intensifica a intensidade da voz mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz possui uma cadência estável
- é perceptível alterações bruscas de cadência

03 – Se expressa corporalmente, gesticula, movimenta as mãos e braços ao explicar uma proposta de atividade ou conteúdo?

- gesticula/movimenta as mãos fica com as mãos na cintura
- fica com as mãos no bolso braços cruzados
- aponta para o quadro

Descrever expressões faciais nesses momentos

04 – Referente aos olhares nos momentos de instrução podemos perceber com frequência:

- fixa o olhar em alunos que se sentam na frente
- se preocupa em olhar para toda a sala, alterando o foco entre todos os alunos

- não se preocupa em estabelecer contato visual com os alunos (olha para o quadro)
- mantém contato visual apenas com quem está conversando

05 - O uso da palavra na instrução é:

- generalista/não se refere aos alunos pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- usa linguagem rebuscada/polida de difícil acesso
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa

Do ponto de vista da mediação

06 - No momento das mediações e explicações das atividades que estão sendo desenvolvidas o docente possui um posicionamento tático onde:

- Se posiciona em pé e de frente para o aluno com dúvidas.
- Fica sentado em sua cadeira
- Se mantém parado a frente da sala no momento das explicações
- Se movimenta na frente da sala no momento das explicações
- Fica andando pela sala enquanto dá as explicações
- Se posiciona em frente ao quadro para explicar e desenhar algum tipo de esquema
- Se movimenta em as carteiras

07- Como o professor empota sua voz nos momentos de mediação, de esclarecimento de dúvidas? Existe preocupação com a altura, e a intensidade, com o ritmo?

- aumenta a altura/intensifica a intensidade da voz mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz possui uma cadência estável
- é perceptível alterações bruscas do ritmo

08 – A dúvidas colocadas pelos alunos são respondidas com sarcasmo ou ironia?

- sim, frequentemente
- sim, mas com pouca frequência
- não há vestígios de sarcasmo/ironia

09 – Se expressa corporalmente, gesticula, movimenta as mãos e braços ao responder uma pergunta ou dúvida?

- gesticula/movimenta as mãos fica com as mãos na cintura
- fica com as mãos no bolso braços cruzados
- aponta para o quadro

10 – Referente aos olhares nos momentos de esclarecer dúvidas:

- fixa o olhar no aluno e responde com contato visual

- houve a dúvida e explica a questão sem contato visual com o aluno
- houve a dúvida, mas tenta explicar mantendo contato visual com outro aluno que está conversando
- houve a dúvida, mas para explicar se dirige ao quadro e perde o contato visual com os alunos

11 – Quais expressões faciais estão mais presentes nos momentos de explicação/mediação?

- alegria
- medo
- surpresa
- tristeza
- raiva

12 - O uso da palavra nos momentos de explicação/mediação é:

- generalista/não se refere aos alunos pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- usa linguagem rebuscada/polida de difícil acesso
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa

Do ponto de vista da disciplina

13 - Como o professor se posiciona nos momentos de resolução de conflitos? Ele possui um posicionamento tático onde:

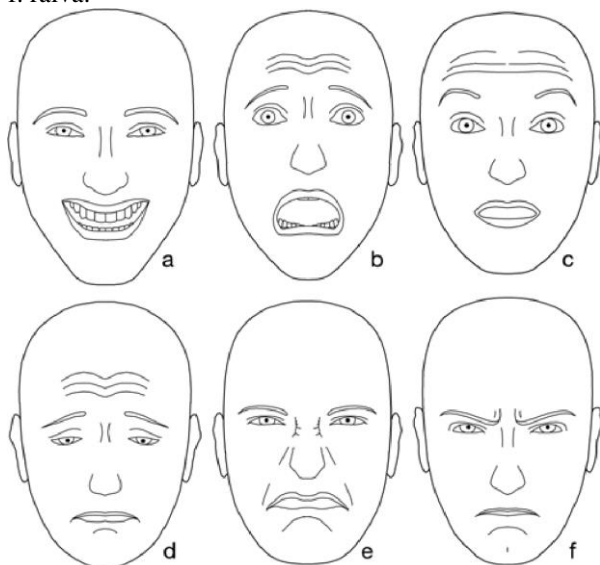
- Fica sentado em sua cadeira e não se aproxima do conflito
- Se mantém parado na frente da sala e não se aproxima
- se aproxima do aluno/os para buscar uma solução para os problemas
- Se afasta de situações de conflito

14 - Como o professor emposta sua voz ao chamar a atenção de um aluno? Existe preocupação com a altura, e a intensidade?

- intensifica a altura/intensidade da voz mantém a altura/intensidade da voz
- diminui a altura/intensidade da voz é perceptível alterações bruscas do ritmo

15 – Possíveis expressões faciais em momentos de conflito:

Figura 13 - Expressões faciais típicas de seis emoções básicas: a. alegria, b. medo, c. surpresa, d. tristeza, e. nojo, f. raiva.



Fonte: Miguel (2015, p.157)

16 – O docente altera a voz quando provocado(a) ou desafiado(a)?

- responde com intensidade/altura mais elevada
- responde com intensidade/altura muito elevada/descontrolada
- responde com intensidade/altura menos elevada
- responde com intensidade altura tímida/ quase incompreensível

17 – O docente altera a postura gestual quando provocado(a) ou desafiado(a)?

- se sim, descrever as reações mais perceptíveis

18 – Referente aos olhares nos momentos de resolução de conflitos:

- fixa o olhar no aluno e responde com contato visual
- não mantém contato visual no momento de solucionar um conflito
- desvia o olhar com frequência dos interlocutores do conflito
- finge não ver a situação para que se resolva por conta própria

19 - O uso da palavra na nos momentos de resolução de conflitos disciplina:

- generalista/não se refere aos alunos pelo nome
- específico, se refere aos alunos chamando pelo nome
- predomínio do uso em primeira pessoa do singular (eu)
- predomínio do uso em segunda pessoa do singular (você)
- predomínio do uso em primeira pessoa do plural (nós)
- usa linguagem mais coloquial
- usa linguagem mais formal
- não demonstra domínio da língua francesa
- demonstra domínio da língua francesa
- demonstra instabilidade afetiva
- não consegue organizar coerentemente as frases e expressar seu desejo

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, estamos realizando uma pesquisa na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, na cidade de Marília-SP, e na Université Lumière Lyon 2, em Lyon na França, intitulada “Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: um estudo comparado em educação” e gostaríamos de poder contar com sua participação.

Este documento está de acordo com as normas regulamentadoras constantes na Resolução CNS nº. 466 de 2012 que trata da normalização ética de pesquisas envolvendo seres humanos e com a Resolução CNS nº. 510 de 2016 que trata das normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, sob o CAAE: **53878421.1.0000.5406**

O objetivo desta pesquisa é investigar se e como os cursos de formação de professores, no Brasil e na França, abordam a afetividade no processo formativo e quais suas possíveis contribuições no processo de formação inicial dos referidos professores. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado seu direito.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa, gostaríamos que soubessem que: a coleta de dados será realizada com a aplicação de um questionário a ser aplicado por via eletrônica aos participantes (via google forms); a análise dos programas de ensino das disciplinas de Psicologia da Educação de Cursos de Pedagogia da UNESP e de Psicologia dos Cursos de Formação de Professores do INSPÉ, na França; análise dos projetos pedagógicos dos cursos envolvidos; a realização e gravação de entrevistas com os docentes formadores por meio de videoconferência; observação das práticas docentes em aulas das disciplinas elencadas.

Gostaríamos aqui de reforçar que, os dados obtidos com essa pesquisa poderão ser divulgados para fins científico e acadêmicos em revistas, livros, simpósios, congressos, entre outros meios de divulgação da produção científica bem como entre outras formas e maneiras de propagação do saber, reservada, como de direito, a **não identificação dos sujeitos participantes**. (Todas as identidades serão preservadas). Os possíveis riscos previstos para essa participação são desconforto e constrangimento relacionados às perguntas. Nossa proposta para amenizar os riscos são: (1) manter sigilo sobre a identidade dos participantes voluntários conforme os princípios de privacidade e confidencialidade; (2) os voluntários podem solicitar a sua desvinculação da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____ portador do
RG _____ concordo em participar da presente pesquisa. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos e mentais. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do (s) telefone (s) 18 99741-4059, falar com **Ricardo Francelino da Silva** (doutorando) ou e-mail: ricardo.francelino@unesp.br ou com **Alonso Bezerra de Carvalho** (orientador), telefone 14-99601-2113, e-mail: alonso.carvalho@unesp.br

Marília, 20 de outubro de 2021.

Ricardo Francelino da Silva
Pesquisador Responsável

Alonso Bezerra de Carvalho
Professor Supervisor

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FRANCÊS

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Enseignants en formation

Je, soussigné _____, déclare accepter, librement, et de façon éclairer, de participer comme sujet à l'étude intitulée : **Place et rôle de l'affectivité dans la formation initiale des enseignants au Brésil et en France : analyse des représentations des formateurs et de leurs pratiques pédagogiques.**

Sous la direction de **Nadja Acioly-Régnier**, Professeure des Universités à INSPE - Université Claude Bernard Lyon1 et Directrice de Recherche à Université Lumière Lyon 2 :

Promoteur : Université Lumière Lyon 2, 86 rue Pasteur, 69367 Lyon cedex 07, France et Faculté de Philosophie et de Sciences de l'Université d'État de São Paulo "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Marília-SP, Brésil.

Investigateur principal: **Ricardo Francelino da Silva** (Doctorant)

But de l'étude : 24/11/2020

Engagement du participant : l'étude va consister à Engagement de l'investigateur principal : en tant qu'investigateur principal, il s'engage à mener cette recherche selon les dispositions éthiques et déontologiques, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des personnes tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies. Il s'engage également à fournir aux participants tout le soutien permettant d'atténuer les effets négatifs pouvant découler de la participation à cette recherche.

Liberté du participant : le consentement pour poursuivre la recherche peut être retiré à tout moment sans donner de raison et sans encourir aucune responsabilité ni conséquence. Les réponses aux questions ont un caractère facultatif et le défaut de réponse n'aura aucune conséquence pour le sujet. Information du participant : le participant a la possibilité d'obtenir des informations supplémentaires concernant cette étude auprès de l'investigateur principal, et ce dans les limites des contraintes du plan de recherche. Confidentialité des informations : toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable). Cette recherche n'ayant qu'un caractère psychologique, elle n'entre pas de ce fait dans la loi Huriot-Sérusclat concernant la protection des personnes dans la recherche bio-médicale. La transmission des informations concernant le participant pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Déontologie et éthique : le promoteur et l'investigateur principal s'engagent à préserver absolument la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant le participant (titre I, articles 1,3,5 et 6 et titre II, articles 3, 9 et 20 du code de déontologie des psychologues, France).

Fait à Lyon, France le 10/03/2022.

Ricardo Francelino da Silva
L'investigateur principal

Nadja Acioly-Régnier
Directrice de recherche