



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

**RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Feira de Santana
2016

CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

**RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D.

Feira de Santana – BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Souza, Cleudinete Ferreira dos Santos

S714r Relação afetiva entre professora e estudantes do Ensino Superior: sentidos, desafios e possibilidades / Cleudinete Ferreira dos Santos Souza. – Feira de Santana, 2016.
170 f.: il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação superior – Ensino e aprendizagem. 2. Professor – Estudante – Afetividade. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 378: 159.942

CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

**RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: SENTIDOS,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Projeto para Exame de Qualificação apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph. D. – Orientadora - UEFS

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni – Primeira Examinadora – PUC-Campinas

Profa. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart – Segunda Examinadora - UEFS

Profa. Dra. Amali de Angelis Mussi – Terceira Examinadora - UEFS

Feira de Santana, 15 de abril de 2016.

Resultado: _____

Dedico este trabalho a Deus, aos meus pais, Carlindo Máximo dos Santos e Mirandulina Ferreira dos Santos que me deram a vida. Ao meu amado esposo Florisvaldo Freitas de Souza e aos meus inestimáveis filhos Abraão, Quéren-Hapuque e Queila Quetllin, tesouros da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ser lembrado é acima de tudo um agradecimento que deve ser retribuído com um obrigado muito especial feito de dentro para fora, do coração para o mundo.

Vinícius Sales

Agradeço a Deus por me permitir e me capacitar para produzir este trabalho, por poder lembrar-me de ser grata às pessoas que neste processo de formação profissional me ajudaram. Obrigada por colocá-las tão carinhosamente em minha vida.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que me acolheram desde o período da graduação e oportunizaram a janela que hoje entrevejo um horizonte significante, eivado pela acrisolada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste Mestrado.

Às professoras Amali Mussi, Ana Maria Fontes e Renata Adrian pelo apoio e incentivo na continuação de meus estudos.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária – NEPPU e todos os seus integrantes, que vem me acolhendo há cinco anos em seu espaço de pesquisa e de construções de aprendizagens diversas. Espaço de calor fraternal, humanizado, no qual ocorreu a maior parte da minha formação profissional e ética.

Aos meus colegas de Mestrado, por terem tornado as aulas tão divertidas e empolgantes. Destaco dentre todos a minha amiga e companheira Elci que esteve durante todo o processo ao meu lado, compartilhando os momentos de alegrias e de angústias.

Aos sujeitos participantes da pesquisa pela aceitação, compreensão, disponibilidade, esforço e apoio em prol do desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras avaliadoras, Elvira Cristina Tassoni, Mirela Iriart e Amali Mussi, e a revisora de Língua Vanilda, por aceitarem e se empenharem na contribuição com a minha formação profissional.

À minha professora, orientadora e amiga Marinalva Lopes Ribeiro por acreditar em meu trabalho e por me proporcionar um conhecimento, além do intelectual, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicou a mim, não apenas por ter me ensinado, mas por ter me feito aprender. Você me ajudou a aprender o verdadeiro significado de ser “Mestre”. A você os meus eternos agradecimentos.

Aos meus pais, Carlindo e Mirandulina que sempre primaram pela minha formação educacional, torceram e oraram por meu desenvolvimento humano e acadêmico.

Obrigada ao meu irmão e à minha irmã, por entenderem as minhas ausências e me ampararem nas horas de cansaço e desabafos.

Meu agradecimento mais profundo e especial só poderia ser dedicado a uma pessoa: meu Esposo. O tempo todo ao meu lado, sem medir esforços, incondicionalmente. Nos momentos mais difíceis, que não foram raros, principalmente neste último ano, sempre me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil e árdua missão, porém gratificante etapa da minha vida. Este período nos mostrou a verdade do nosso relacionamento: somos um Casal feliz! Somos uma Família. Sou grata por cada gesto carinhoso, cada sorriso, e ansiosa para estar ao seu lado, com nossos filhos pelo resto da minha vida. Obrigada Florisvaldo, meu AMOR, meu companheiro de todas as horas.

Agradeço aos meus filhos Abraão, Quéren-Hapuque e Queila Quetllin por terem me apoiado, me incentivado e por entenderem minhas ausências e minhas angústias acadêmicas. Esta etapa evidenciou o quanto somos Família.

Enfim, a todos que de forma direta e indireta fizeram parte da minha formação profissional, a minha gratidão.

O ser humano não é mais do que uma rede de relações. Apenas as relações contam para o ser humano.

Antoine de Exupéry

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, teve por objetivo compreender a relação afetiva entre uma professora e estudantes na prática de ensino, no contexto do Curso de Engenharia Civil, tendo como referências as suas representações sociais. O estudo, de abordagem qualitativa na modalidade Estudo de Caso, pautou-se nos princípios da Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Complexidade. Na coleta e produção dos dados, utilizamos a observação sistemática da prática docente, tanto na sala de aula quanto no canteiro de obra, além de entrevistas com o uso de questão estímulo. A turma observada era composta por 36 estudantes. Desses, selecionamos para entrevistas 12 discentes e a docente. O estudo se referenciou em autores como Ribeiro (2004, 2009, 2010), Moraes (2003), Pinto (2005), Tassoni e Santos (2013), Damásio (2000), dentre outros, para tratar sobre o conceito de afetividade, emoção e sentimento; Ribeiro, Jutras e Louis (2005), Veras e Ferreira (2010), Carpim, Behrens e Torres (2014), Freire (1996), Postic (2007) e outros para discutir as concepções de prática de ensino; Moscovici (2003) e Jodelet (2005) para fundamentar a Teoria das Representações Sociais; Morin, 2007; Moraes, 2008; e Behrens 2007 para dar suporte à Teoria da Complexidade. A análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdos de Bardin (2010). Durante a análise foram identificadas três dimensões: a) Os sentidos da afetividade na relação educativa; b) Os desafios da relação afetiva entre professores e estudantes; c) O enfrentamento dos desafios da relação afetiva na prática docente. Os resultados obtidos apontam que os sentidos atribuídos pelos colaboradores da pesquisa em relação à afetividade se vinculam: à ideia de prazer na docência; às atitudes do docente em relação aos estudantes; às qualidades pessoais do docente. Os desafios a serem enfrentados referem-se à promoção de mudanças em relação às atitudes do docente com os estudantes e às mudanças nas estratégias de ensino. No que diz respeito às possibilidades para o enfrentamento dos desafios, ficou evidente a necessidade da reflexão sobre a própria prática e a formação continuada dos professores da educação superior. Além disso, os resultados revelam que o professor afetivo é próximo, solidário, acolhedor, se preocupa com as necessidades formativas dos estudantes, respeita as diferenças culturais, dedica-se à profissão, é amigo, tem bom senso, sensibilidade, flexibilidade e humanidade ao tratar das dificuldades cognitivas e afetivas dos estudantes. A principal conclusão deste estudo foi que a centralidade da prática do professor considerado afetivo está na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Afetividade. Relação professor-estudante. Ensino Superior. Representações Sociais. Teoria da Complexidade.

ABSTRACT

The research that led to this Master's thesis, developed in the Graduate Education Program of the State University of Feira de Santana, aimed to understand the affective relationship between a teacher and students in the teaching practice, in the context of the Civil Engineering course, having as references its social representations. The study, a qualitative approach in the case study method, was guided by the principles of the Social Representation Theory and in the Complexity Theory. In the collecting and production of the data, we used systematic observation of teaching practice, both in the classroom and in the construction site, and interviews with the use of stimulus question. The observed group consisted of 36 students. Of these, we selected 12 students and the faculty for interviews. The study was referenced in authors such as Ribeiro (2004, 2009, 2010), Moraes (2003), Pinto (2005), Tassoni and Santos (2013), Damasio (2000), among others, to handle on the concept of affectivity, emotion and feeling ; Ribeiro, Jutras and Louis (2005), Veras and Ferreira (2010), Carpin, Behrens and Torres (2014), Freire (1996), Postic (2007) and others to discuss the teaching practice concepts and Moscovici (2003) and Jodelet (2005) to support the Theory of Social Representations; Morin, 2007; Moraes, 2008; Behrens, 2007 to support the Complexity Theory. The Data analysis was inspired by the Bardin Content Analysis (2010). During the analysis three dimensions were identified: a) the affective sense in the educational relationship; b) the challenges of the affective relationship between teachers and students; c) the facing of the challenges of affective relationship in teaching practice. The results show that the meanings attributed by research collaborators in relation to affectivity are linked: to the idea of pleasure in teaching; the teacher's attitudes towards students; the personal qualities of the teacher. The challenges to be faced refers to the promotion of changes in relation to the teacher attitudes with students and to the changes in teaching strategies. With regard to the possibilities to face the challenges, it was evident the need for reflection on the practice itself and the continuing training of higher education teachers. In addition, the results show that the affective teacher is near, supportive, welcoming, cares with the training needs of students, respect cultural differences, is dedicated to the profession, is a friend, has common sense, sensitivity, flexibility and humanity in dealing with cognitive and affective difficulties of students. The main conclusion of this study was that the centrality of the practice of the teacher considered affective is on students learning.

Key words: Affectivity. Teacher-student relationship. Higher Education. Social representation. Complexity theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representações Sobre Os Sentidos Da Afetividade Na Prática Docente - Capítulo 4 -	90
----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	<i>Locus</i> da pesquisa - Capítulo 3	77
Quadro 2	Os sujeitos participantes da pesquisa - Capítulo 3	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação	17
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	17
TRS	Teoria das Representações Sociais	18
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária	21
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	26
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais	26
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno	27
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional	27
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	28
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	29
PPP	Projeto Político Pedagógico	30
ESIO	Estágio Setorial de Instrutores	34
EAD	Ensino a Distância	34
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	36
GT	Grupo de Trabalho	36
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana	76
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86
PBL	Problem Based Learning	100
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. CAPÍTULO 1 - TECITURAS INICIAIS	19
1.1 Implicações afetivas da pesquisadora com o objeto de pesquisa	19
1.2 Contrapontos entre as dimensões cognitiva e afetiva no processo de ensino-aprendizagem	21
1.3 Contextualizando o fenômeno das relações afetivas	24
1.3.1 As contribuições do marco legal na dinâmica das relações afetivas	26
1.4 O que dizem as pesquisas sobre a relação afetiva na prática educativa	29
1.5 Tecendo o problema de pesquisa	36
1.5.1 As questões de pesquisa	37
1.5.2 O objetivo	37
1.6 A pertinência da pesquisa	37
2. CAPÍTULO 2 - DISCUSSÃO DOS CONCEITOS BASILARES	40
2.1 Afetividade no contexto do ensino superior	40
2.1.1 Diferença entre afeto, emoção e sentimento	50
2.2 A dimensão afetiva na prática docente	52
2.2.1 Paradigmas convergentes e divergentes	55
2.2.2 As relações afetivas na prática docente universitária	58
2.3 A teoria das representações sociais	61
2.3.1 Conceituando a Teoria das Representações Sociais	63
2.3.2 Características e funções das representações sociais	65
2.3.3 As abordagens da teoria das representações sociais	66
2.3.4 Relações entre as representações sociais e a educação	68
2.3.5 Relação entre as representações sociais e os afetos	70

3. CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
3.1 Considerações epistemológicas que fundamentam a escolha da pesquisa	73
3.2 <i>Locus</i> da pesquisa	76
3.3 Os sujeitos participantes da pesquisa	78
3.4 Instrumentos de coleta e produção de dados	80
3.4.1 O percurso investigativo e as questões éticas	85
3.5 Análise de dados	87
4. CAPÍTULO 4 - ENTRE DIÁLOGO E ESCUTA: A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA DOCENTE	89
4.1 Os sentidos da afetividade na prática docente	89
4.1.1 Prazer na docência	90
4.1.2 Atitudes	91
4.1.3 Qualidades	112
4.2 Os desafios na relação afetiva entre professora e estudantes na prática docente	119
4.2.1 Estabelecimento de limites na relação	119
4.2.2 Mudança de atitudes	122
4.2.3 Empatia	123
4.2.4 Gestão da classe	124
4.2.5 Gestão do tempo	125
4.2.6 Quantidade de estudantes na turma	126
4.2.7 Motivação dos estudantes	127
4.2.8 Expectativa do professor em relação aos estudantes	128
4.2.9 Postura de superioridade do professor	129
4.2.10 Convivência com um professor representado como ruim	131
4.2.11 Respeito ao docente	132
4.3 O enfrentamento dos desafios da relação afetiva na prática docente	133
4.3.1 Busca pela formação continuada	133

4.3.2 Reflexão sobre a prática docente	134
4.3.3 Busca pela terapia pessoal	135
4.3.4 Mudança nas estratégias de ensino	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS: REMATANDO UMA TECITURA E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS	138
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE 01	158
APÊNDICE 02	162
APÊNDICE 03	166
APÊNDICE 04	170

INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata de uma pesquisa desenvolvida como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível *Stricto Sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia (PPGE – UEFS), na qual buscamos compreender a relação afetiva entre professora e estudantes na prática de ensino, no contexto do Curso de Engenharia Civil, tendo como referências suas representações sociais - RS.

O trabalho está estruturado nas seguintes partes: problemática, referencial teórico, metodologia e análise dos dados e, por fim, as considerações finais. Princípios com o capítulo da problemática o qual intitulamos “Técnicas iniciais” e discorremos sobre as questões relacionadas à constituição e o complexo contexto da afetividade na construção do ensino-aprendizagem de qualidade, bem como a influência e importância de uma prática de ensino que considere a dimensão afetiva entre professor e estudantes. Discorremos sobre o nosso envolvimento com o objeto de pesquisa e descrevemos a sua evolução epistemológica, relacionando, em seguida, os aspectos legais que envolvem o tema. Apontamos as limitações da dimensão afetiva na formação dos professores do ensino superior e, na sequência, apresentamos a revisão de literatura das produções científicas referentes à dimensão afetiva nos processos de aprendizagem e ensino na educação superior. Finalizamos o capítulo trazendo a pertinência da pesquisa, as questões problematizadoras e o objetivo geral da investigação.

Para o referencial teórico, o segundo capítulo, identificado com o título “Discussão dos conceitos basilares”, apresentamos esclarecimentos epistemológicos sobre a construção dos conceitos de afetividade em várias instâncias dos conhecimentos, ponderando os aspectos distintos entre afeto, emoção e sentimento. Em seguida, abordamos o sentido e as concepções de práticas pedagógicas nas perspectivas dos paradigmas da ciência, bem como a relação que se estabelece entre a prática do docente universitário e a dimensão afetiva. Dando continuidade, analisamos os pressupostos básicos das teorias pedagógicas e discutimos sobre o conceito de representações sociais, sinalizando sua origem, abordagens, características, funções e relação com o campo da afetividade e da educação.

Na metodologia, terceiro capítulo, nomeada de “O percurso metodológico tecido na pesquisa”, que consiste no caminho construído pela investigação adotado neste trabalho, foi descrita a abordagem epistemológica, procedimentos e tipo de pesquisa. Damos início ao

capítulo discorrendo sobre os princípios fundantes da pesquisa qualitativa, suas implicações com a Teoria das Representações Sociais (TRS) e ainda nessa vertente da pesquisa qualitativa fizemos uso do Estudo de Caso, teorias estas que dão sustentação ao desenvolvimento deste trabalho, no sentido de nos ajudar a compreender os sentidos trazidos pelos sujeitos participantes em seus discursos. Apresentamos, em seguida, o *locus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e produção de dados, o percurso investigativo e as questões éticas e a análise dos dados.

Por fim, apresentamos o quarto capítulo, intitulado: “Entre diálogo e escuta: representações sobre a relação afetiva na prática docente” que versa sobre a análise dos resultados da pesquisa. Este capítulo foi elaborado tendo por base os dados construídos a partir das observações da prática docente e das entrevistas à docente e aos estudantes. O capítulo se encerra com a triangulação desses dados, compondo a análise das representações dos participantes sobre os sentidos da afetividade na prática docente, os desafios e os enfrentamentos na relação afetiva entre professora e estudantes na prática docente.

Nas “Considerações finais: rematando uma tecitura e construindo novos caminhos”, retomamos os objetivos deste estudo, abarcando-os às análises realizadas a partir dos indícios identificados nas representações dos pesquisados e apresentamos nossas considerações, tendo a clareza de suas limitações e provisoriedade.

Vale salientar que a pesquisa de que estamos tratando insere-se nos estudos da Linha de Culturas, formação e práticas pedagógicas, do PPGE-UEFS, referido no início, o qual, dentre outros aspectos, debruça-se sobre a problemática da afetividade na relação entre professor e estudantes no ensino superior, incluindo as práticas pedagógicas nos diversos espaços acadêmicos.

CAPÍTULO 1

TECITURAS INICIAIS

*Aqui está minha vida - esta areia tão clara
com desenhos de andar dedicados ao vento.
Aqui está minha voz [...].*

Cecília Meireles, 2001, p. 100.

Ao escrever esta dissertação resolvemos nomear este capítulo de “Tecituras”, pois refere-se a partituras, arranjos iniciais de um trabalho. Não o nomeamos de “tecidos” por ter um sentido de algo acabado, finalizado, e a nossa intenção foi alcunhar a ação de tecer. Entretanto, poderíamos usar o termo “tecelagem”, mas não queríamos que confundissem com o espaço onde os tecelões trabalham. Portanto, pensamos em tecituras, com “c”, para designar o conjunto de fios que se cruzam com a urdidura, arranjo e estrutura que neste estudo expressa a ideia da ação de tecer entrelaçando fios, argumentos iniciais que se configuram à problemática desta investigação.

Desejamos dialogar com o leitor e a leitora, sobre os laços afetivos humanos na construção do ensino-aprendizagem. Trata-se do fio da existência social e cultural, o fio da própria humanidade. Ansiamos discutir com os teóricos escolhidos para fundamentar a investigação e com os sujeitos colaboradores desta pesquisa, no intuito de produzirmos conhecimentos sobre afetividade na relação entre professores e estudantes, no contexto da prática de ensino da educação superior, acreditando que é possível transformar-se mudando a realidade.

Nossa perspectiva foi a de tramar as ideias, a fim de possibilitar uma aproximação real, desenhar, compor, demarcar e exercitar um olhar cuidadoso e sensível sobre o nosso objeto de investigação: Relação afetiva entre professor e estudantes no ensino superior: sentidos, desafios e possibilidades.

1.1 IMPLICAÇÕES AFETIVAS DA PESQUISADORA COM O OBJETO DE PESQUISA

Debruçamo-nos em tricotar os fios que me¹ envolveram a este objeto de pesquisa. Ao narrar, pressupomos rememorar, pois ao dizer a história do que é vivido e experimentado,

¹ Neste subtópico, por se tratar da implicação da autora com o tema, os motivos que a mobilizaram para o estudo utilizaremos, algumas vezes, o pronome pessoal (forma oblíqua) da 1ª pessoa do singular.

marcamos uma relação de natureza subjetiva e pessoal. Refere-se à vivência em que há um sentimento único entre a sensibilidade na qual a inteligência e a percepção acontecem de maneira pura e despreziosa, sem rendição, inicialmente, ao intelecto. Para Duarte Jr. (2001), quando tecemos nossas narrativas possibilitamos ao ouvinte e/ou leitor questionar seu próprio percurso, evidenciando nesse processo o sujeito histórico, social e cultural. A partir do momento que escolhemos o que será contado, trazem-se renúncias, contextos, figuras e fundos, o que permite o re-existir de outras formas.

Ponto que o interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir das experiências durante o curso de Magistério e em sala de aula no curso de Pedagogia. Para mim, evidenciaram-se as negligências por parte de alguns professores sobre a vida afetiva dos estudantes, fator que, em minha opinião, pode colaborar para a desmotivação dos discentes no que se refere à aprendizagem dos conteúdos disciplinares, corroborando para o fortalecimento das mazelas que habitam o ambiente escolar e acadêmico.

Durante a minha formação no Magistério, costumava ter prazer em estudar quando a professora me afetava positivamente. A demonstração de interesse pela nossa história de vida e com a forma pela qual aprendíamos, bem como o respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno me faziam gostar de estudar determinados conteúdos disciplinares. Lembro-me que tive uma aversão à disciplina de Matemática porque a professora sempre nos lançava palavras desmotivadoras, incontáveis. Quando pedíamos para ela nos explicar novamente o conteúdo que não estávamos conseguindo assimilar, a professora dizia, com ironia: “não entenderam e vão ficar sem entender, pois são uns fracassados e não vão passar de ano”.

Ao demonstrar para os meus pais a insatisfação em continuar estudando naquele colégio, eles me matricularam em outra instituição de ensino, onde me deparei com uma professora de Matemática excelente, compromissada e dedicada com a aprendizagem de seus alunos. Ela apresentava uma concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Então, a relação afetiva tecida ao longo do ano me fez desenvolver interesse e gosto pela Matemática, de tal forma que obtinha em todas as unidades letivas as maiores notas na disciplina. Portanto, desde que passei por essa experiência de vida comecei a questionar a formação docente no que se refere à dimensão afetiva para atuar na docência e mediar o ensino-aprendizagem.

Essa inquietação foi sendo construída ao longo da minha formação, desde o Magistério até o ensino superior, no curso de Pedagogia. Resolvi fazer Pedagogia para ser uma professora diferente de algumas que tive ao longo do meu processo educativo e semelhante a outras que me marcaram positivamente. Durante o curso, pude observar que a timidez de

algumas colegas fazia com que não se aproximassem das pessoas até que pudessem estabelecer uma relação de confiança, inclusive com os docentes. Essas colegas só se aproximavam das pessoas quando sentiam que demonstravam interesse por elas, quer por questões pessoais quer por questões do campo científico. Percebi que essas estudantes aprendiam e se sentiam mais à vontade para expressar as suas ideias e compreensões dos textos quando mantinham uma boa relação de confiança com os docentes.

Nesse contexto, presenciei inúmeras manifestações de desrespeito aos estudantes e o uso de palavras hostis por parte de alguns professores, que se refletiam em descaso com a aprendizagem dos conteúdos abordados no componente curricular. De alguma forma, esses professores usavam seus conhecimentos acadêmicos e a posição que ocupavam como instrumentos de poder para constranger os estudantes, mostrando-lhes superioridade e distanciamento com esses sujeitos.

Várias indagações me levaram a refletir sobre a postura do professor na sala de aula: o que levava os professores a agirem de forma distanciada com os estudantes? Seria decorrente de questões pessoais? Seria consequência do próprio ambiente universitário? Seria por falta de formação em relação à dimensão afetiva? Imaginava que, ao me deparar com a prática, ia me empenhar com a dedicação, com o compromisso político, com o estudo aprofundado das teorias, mas, sobretudo, com uma relação de respeito, proximidade, delicadeza e atenção com meus alunos, tendo em vista a promoção da aprendizagem significativa.

Somando-se a esse sentimento, o interesse pelo tema justifica-se pelo meu percurso formativo como bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), onde participei da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas inovadoras na Universidade Estadual de Feira de Santana”. A partir desse estudo, o interesse pela temática afetividade cresceu por ser uma categoria que também emergiu nos depoimentos dos estudantes, quando descreveram que a afetividade contribui para uma prática docente inovadora. A afetividade também emergiu nos testemunhos dos professores participantes do Grupo Focal na referida pesquisa como elemento importante de uma prática de ensino inovadora, aspecto que reforçou o desejo de aprofundar o tema no curso de Mestrado.

1.2 CONTRAPONTO ENTRE AS DIMENSÕES COGNITIVA E AFETIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O mundo contemporâneo em constantes transformações socioculturais tem vivenciado a democratização do ensino para as camadas da população que estavam fora das universidades. Esse novo contexto multicultural, de avanço exponencial dos conhecimentos, tem contribuído para o surgimento de um novo perfil de estudante que busca no ensino superior condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias para lidar com os problemas da realidade. Diante disso, surge o desafio para o professor universitário de repensar a sua ação docente no sentido de buscar uma convivência melhor com os estudantes de forma a proporcionar-lhes meios para que reflitam, critiquem e transformem a realidade em que vivem em uma sociedade mais justa e humanizada.

A literatura científica mostra que ainda se dá pouca importância aos vínculos afetivos na prática de ensino, especialmente no ensino superior. Ribeiro (2004) assinala que os fatores afetivos são indissociáveis da dimensão cognitiva no processo de ensino aprendizagem. Com efeito, para Morin (2007), a Ciência Moderna separou as ciências exatas das ciências humanas e sociais, esquecendo a influência dos sentimentos, dos afetos, desejos e medos na construção do pensamento, o que pode explicar a dicotomia entre cognição e afetividade.

Desde a época dos gregos, os seres humanos têm a tendência em separar pensamento e sentimento, cognição e emoção (LEDOUX, 2001). A dissociação entre o corpo e a mente, entre o intelectual e o espiritual, se constitui, para Damásio (1996), o erro também de Descartes. Esse pensamento moderno que monopoliza a racionalidade para fins de dominação e transformação ainda subsiste como conhecimento pronto e acabado e tem orientado os currículos e a prática de muitos professores (CAPRA, 1986; DAMÁSIO, 1996; SANTOS, 1996).

Todavia, estamos vivendo um momento de transição epistemológica, uma “crise de degenerescência”, no qual a ciência tem requerido uma nova visão de mundo, de indivíduo e de sociedade, que se opõe à ideia fragmentada do paradigma² moderno, visto que esse não dá conta dos problemas da realidade atual. Implica, dentre outras dimensões, as culturais, sociais, econômicas, políticas, intelectuais, morais, espirituais e afetivas, o que demanda um diálogo crítico e criativo entre a ciência e a sociedade contemporânea (CAPRA, 1986; MORIN, 2007; SANTOS, 1989; MORAES, 1997).

Esse rompimento na forma de compreender e interpretar as coisas deu origem a um novo paradigma, denominado por Santos como paradigma emergente, “paradigma de um

² “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (KUHN, 2007, p. 221).

conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008, p. 37), todo conhecimento científico-natural é científico-social; todo conhecimento local é total; todo o conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Esse modelo de ciência defende a conciliação entre as diversas áreas do conhecimento, enfatiza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade para alcançar com profundidade a realidade, que todo o conhecimento humano deve ser utilizado para promover uma vida decente.

Nesse sentido, entendemos que os sujeitos agem de acordo com a posição epistemológica que baseia a sua prática, mesmo que inconscientemente. Assim, valorizar os aspectos afetivos na relação entre professor e estudantes na construção favorável ou desfavorável do conhecimento, está fundamentado em um determinado modelo de ensino.

Uma prática de ensino baseada no paradigma emergente (SANTOS, 1996) ou da complexidade (MORIN, 2007) busca considerar os aspectos totalizantes do ser humano para a compreensão dos diversos conteúdos disciplinares. Nesse contexto, os “binários sujeito/objeto, homem/máquina, forma/conteúdo, suporte/mensagem” e razão/afeto desaparecem.

A reflexão filosófica sobre a Ciência, feita a partir de uma perspectiva pós-moderna, nos mostra uma nova forma de pensar, traçar caminhos e resolver problemas (VEIGA-NETO, 1998, p. 154) de modo a desterritorializar e re-significar certezas, dentre elas, acerca da crença das ciências modernas na cisão entre cognição e afeto no processo educativo.

Situações tensionadoras surgem na docência universitária que interferem no ensino aprendizagem e exigem, portanto, uma ação assertiva por parte dos professores: os conflitos entre estudantes na sala de aula; a falta de domínio dos conhecimentos básicos referentes ao Ensino Médio; a capacidade para lidar com os avanços acelerados da ciência e da tecnologia; os repletos e evoluídos meios de comunicação e da informação; a transformação dos processos de produção, do consumismo do mundo capitalista, do relativismo moral (LIBÂNEO, 1998).

Além disso, o que se está vivenciando na sociedade atual interfere na sala de aula universitária como as questões de banalização e naturalização da violência e das drogas que dificultam a relação entre professores e estudantes e trazem prejuízos para o ensino-aprendizagem.

Diante de situações estressantes como essas, muitos docentes desenvolvem algumas patologias, como a Depressão, a Síndrome do Pânico, Síndrome de *Burnout*³, dentre outras doenças. Esses estressores psicossociais do mundo contemporâneo resultam da constante e repetida pressão afetivo-emocional que docentes enfrentam, por longos períodos de tempo, no seu ambiente de trabalho educativo, os quais atrapalham o pleno desenvolvimento dos objetivos pedagógicos e levam esses profissionais a condições desumanas e alienantes, fazendo com que muitos professores busquem a aposentadoria antes do tempo, por questão de saúde.

Desse modo, compreender o contexto complexo onde se exerce a docência na contemporaneidade é importante para o estabelecimento de mudanças substanciais na forma de os docentes pensarem e desenvolverem a sua prática docente.

Dentre as várias possibilidades para o enfrentamento dessas questões anteriormente apontadas, alguns estudos têm direcionado o olhar para o papel da dimensão afetiva na construção do conhecimento dos estudantes. Com efeito, as relações afetivas positivas são a base essencial na construção do conhecimento significativo por parte desses sujeitos. Desse modo, aos professores cabe valorizar as subjetividades dos estudantes (HARGREAVES, 2011; RIBEIRO, 2004).

Esse contexto problematizador faz com que o tema afetividade na relação entre professores e estudantes, no ensino superior, assuma relevância para o profissional docente, que, muitas vezes, não teve uma formação específica nessa direção.

1.3 CONTEXTUALIZANDO O FENÔMENO DAS RELAÇÕES AFETIVAS

A prática docente tem tido forte influência das ações do mundo globalizado e capitalista, na qual a competitividade e a individualidade são os princípios mais cultivados pela sociedade. Bauman (2004) afirma que o mundo moderno tem desprezado os relacionamentos, apregoando e vivendo a “individualização”. O autor mostra que os indivíduos, em situações de conflitos, experimentam contradições e ambivalências afetivas que constituem o humano, as utopias, os fazeres e os sentires humanos.

Os jovens, que estão nascendo, crescendo e amadurecendo no presente século da informação e da comunicação globalizada, sofrem a influência de um modelo de educação

³ Pode-se definir a Síndrome de Burnout como um transtorno adaptativo crônico associado às demandas e exigências laborais, cujo desenvolvimento é insidioso e frequentemente não reconhecido pelo indivíduo, com sintomatologia múltipla, predominando o cansaço emocional" (SCHWARTZMANN, 2004, p. 177).

que encara tudo como mercadoria (BAUMAN, 2004), no qual a valorização pelo “ter” é maior que pelo “ser”. Isso pressupõe a construção de novos ambientes de convivência e de partilha. Embora saibamos da importância dos novos ambientes virtuais para a promoção da comunicação imediata e como meio de acesso a informações e a aprendizagens, Bauman (2004) salienta que os sujeitos, nesse contexto, buscam relações descompromissadas, conectando-se aos outros, através de um modelo de mundo “líquido”, regido pelas redes, sejam elas sociais, ou de relacionamentos como o *Facebook*, o *Twitter* e o *whatsapp*, onde os indivíduos escolhem as pessoas com quem querem se relacionar. Ao surgirem os problemas, logo esse vínculo virtual vai ser desconectado, deletado ou bloqueado da sua agenda, deixando de pensar na mediação do conflito. Esse tipo de comportamento demonstra como os laços afetivos têm se fragilizado.

No caso do ensino superior, observamos que embora sofra as influências desse mundo globalizado, onde as relações se encontram desgastadas, muitos professores ainda se centram no ensino de conteúdos específicos do seu campo do saber, sem se comprometerem com a discussão e a formação de valores que engendram as relações entre os indivíduos no espaço coletivo. Todavia, Giddens (2008) nos mostra que a globalização provoca uma intensificação das relações sociais, produzindo um processo de interconexões culturais, sociais, econômica, política, religiosa, ética, racional e afetiva que se articulam e tencionam as sociedades no âmbito internacional, nacional, regional e local, o que não pode ser desprezado pela prática docente.

Outros fatores que compõem o pano de fundo desse contexto que estamos apresentando são os fenômenos do mundo do trabalho, os quais buscam eficiência e eficácia na produção acelerada e imediata para o mercado e as relações de poder que usam os conhecimentos para o exercício da dominação cultural, educacional, política e social. Tais fatores se refletem na carreira docente, também pressionada pelo discurso capitalista, que impõe um produtivismo no fazer científico, gerando mal estar no ambiente acadêmico e consequências na dinâmica da sala de aula universitária (ESTEVEZ, 1999).

Outros três fatos fundamentais que comprometem o papel do docente universitário são as discriminações, que ocorrem pela falta de valorização e respeito à diversidade sociocultural dos sujeitos; as desigualdades sociais, que impedem o acesso e permanência de muitos indivíduos ao ensino superior; e as indecisões adolescentes diante dos problemas da realidade. Essas demandas sinalizam que “assumir as novas funções que o contexto social

exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas à acumulação do conhecimento” (ESTEVEES, 1999, p. 38).

Diante desse contexto, concordamos com Ribeiro (2010) quando defende que as relações afetivas entre professor e estudantes influenciam diretamente na construção da aprendizagem e podem contribuir para desenvolver atitudes positivas do estudante frente aos conteúdos dos componentes curriculares e aos próprios professores que os ensinam, ou, ao contrário, inibirem seu processo de aprendizagem, pois despertar a motivação para aprender de forma significativa “[...] não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito” (RIBEIRO, 2010, p. 404).

1.3.1 As contribuições do marco legal na dinâmica das relações afetivas

Do ponto de vista legal, a dimensão afetiva é enfatizada de forma nítida em muitos textos. O documento elaborado pela comissão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO - acorda que se privilegie a relação entre professor e estudante, e que a tecnologia seja usada com fins de proporcionar apoio a essa relação, no intuito de facilitar o diálogo entre esses sujeitos. Esse mesmo documento considera que as políticas para a educação devem ser “[...] sobretudo, um recurso privilegiado de construção da própria pessoa, além das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 2010, p. 6). Logo em seguida, aborda que a educação deve ser concebida como um todo, permeando todos os aspectos, sejam eles político, ético, social, cultural, espiritual, cognitivo, afetivo ou emocional.

Nas recomendações da UNESCO, estão explícitos os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. No pilar “aprender a ser”, a educação “deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 2010, p. 31). Em suma, observamos nas entrelinhas desse documento uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades humanas, o respeito pelos valores humanos e a valorização do diálogo entre docentes e discentes.

Nesse mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a formação de professores (1997) recomendam que o trabalho educativo de qualidade deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências

relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, devem receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. (PCN, 1997, p. 70). (grifos nossos).

Ao analisarmos o documento do Conselho Nacional de Educação, encontramos na resolução CNE/CP 1 (2002) a preocupação com a formação integral do professor da Educação Básica, apontando como característica do trabalho docente a dimensão moral voltada para o bem-estar ético, afetivo e físico dos discentes; a dimensão do compromisso com a comunidade onde os estudantes estão inseridos, que se caracteriza pela intervenção do professor nos problemas sociais e políticos e na preparação desses sujeitos para enfrentarem a vida em sociedade com equidade e justiça social. Por último, a dimensão profissional que vai além da habilidade técnica, envolve os aspectos morais e de compromisso com a sociedade.

Dando continuidade à análise de alguns documentos, ponderamos o documento que rege a Universidade Estadual de Feira de Santana - o Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI, 2013), e percebemos que ali, também, a dimensão afetiva está explícita em suas recomendações, quando afirma que os objetivos educacionais devem pretender alcançar as dimensões “**cognitiva, afetivo-emocionais**, de habilidades e de atitudes, de maneira tal, que formem subjetividades e superem a compartimentalização dos saberes” (PDI, 2013, p. 37). (grifos nossos).

Desse modo, torna-se necessário que o docente busque construir várias estratégias didático-metodológicas para desenvolver nos estudantes, em formação, as habilidades de leitura e escrita crítica e reflexiva da realidade; as competências profissionais, técnicas, de atitudes éticas, política e afetivo-emocional. Esses aspectos estão em conformidade com as discussões que vimos tecendo neste capítulo.

Por fim, analisamos o projeto de reformulação do curso de Engenharia Civil da UEFS e verificamos que o curso visa a desenvolver nos estudantes uma série de habilidades e conteúdos que possam formar não apenas o profissional competente, mas possibilitar a preparação destes para ativamente participar no desenvolvimento da sociedade brasileira com aprimoramento. Para isto, se faz necessário saber lidar com as situações de mercado, os problemas sociais de forma adequada, saber se relacionar com as pessoas para desenvolver qualidades de liderança e desempenhar com ética as suas obrigações.

Com esta preocupação, o colegiado de Engenharia Civil oferece em suas disciplinas obrigatórias o componente curricular de Introdução à Sociologia (E) e o de Psicologia das

Relações Humanas (E). Também atribui ao orientador acadêmico, junto ao colegiado, desenvolver atividades em grupo que complementem a formação humana e profissional (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001). Esse é o motivo pelo qual queremos nos aproximar do curso para perceber como o professor está trabalhando na sala de aula com as novas recomendações.

Compreendemos que, embora a universidade usufrua de certa autonomia para construir o PDI que norteia a construção dos projetos pedagógicos e o currículo de cada curso (LDBEN, 2013, Art. 53), converter e transformar as políticas educativas escritas em ação é um processo difícil, visto que a prática está imbuída de valores locais e representações e envolve acordos e ajustes necessários. Os documentos educacionais, infelizmente, são pensados e escritos para as melhores universidades possíveis, aquelas que dispõem de todos os recursos físicos e pedagógicos e humanos, sem o reconhecimento das variações de contextos. O discurso das políticas pode ser mudado na ação docente, no contexto que Ball (2011) chama de contexto da prática e da influência.

Embora o documento da UNESCO evidencie a dimensão afetiva, de modo geral, o contexto universitário é norteado por ideologias de políticas internacionais, que não estão preocupadas com a inclusão da dimensão afetiva como significativa para a produção de conhecimentos.

Evidentemente, as questões relacionadas à subjetividade não devem ser do interesse do Banco Mundial ao reger as políticas educacionais dos países emergentes, visto que os legisladores produzem textos abstratos e metódicos que silenciam seus reais interesses (BALL, 2011). Ao desconsiderar o contexto econômico, político e social em que atuam os professores universitários, essas políticas educacionais se comportam como se os contextos não interferissem na prática dos docentes universitários e na maneira de eles se relacionarem com os estudantes.

Após a análise dos textos legais apresentados anteriormente, concluímos que eles apresentam de forma clara e explícita, a importância dos vínculos afetivos na formação e na prática educativa dos docentes universitários. Eles evidenciam a educação integral, voltada para aprender a conviver e a ser, a respeitar os valores humanos, a promoção da educação humanística e a construção da cidadania. Os documentos recomendam a interação do estudante com os variados campos de saberes e a facilitação do diálogo na relação entre professor e estudante. Portanto, a dimensão afetiva é tratada enquanto um campo que o sujeito

também aciona junto à cognição no processo de aprendizagem e que deve ser considerado pelo professor na sua relação com os estudantes.

1.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Buscando ampliar nosso conhecimento sobre o tema afetividade na relação entre professor e estudante na universidade, levantamos as produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 até 2014.

A identificação das produções foi a partir dos seguintes descritores presentes nos títulos: afetividade, relação professor-aluno, interação entre professor e aluno, relação afetiva, relação afetiva entre professor e aluno, afetividade na relação educativa, sentimentos e emoções no ensino-aprendizagem, docência e afetividade, afetividade nos processos educativos, afetividade na formação de professores.

Das 102 produções científicas encontradas e disponibilizadas nesse banco de dados, 75 são dissertações de mestrado e 27 teses de doutorado. O levantamento inicial, através das palavras-chave, foi distribuído por área de conhecimento, resultando: 11 da área da Psicologia; cinco da área de Ensino de Ciências e Matemática; um do campo da Engenharia; um da área de Hospitalidade; três do campo da Administração; oito da área de Letras e Artes; um da área de Design; um de Química; um de Teologia; um de Biologia; um de Educação Física; um de Enfermagem e 66 na área de Educação. Depois dessa distribuição, selecionamos pelo título da pesquisa apenas 33 trabalhos. Essa seleção buscou escolher as dissertações e teses voltadas às questões que envolvem as relações emocionais e afetivas entre professor e estudante do ensino superior.

Após essa seleção, foi feita uma leitura analítica dos resumos das produções científicas, para que se confirmasse, ou não, a escolha dos trabalhos que aqui serão abordados. Das 33 produções foram selecionadas 12, sendo: duas dissertações no Mestrado Acadêmico em Psicologia; oito dissertações de Mestrado Acadêmico em Educação e uma tese de Doutorado em Educação; uma de Mestrado Acadêmico em Química.

A primeira dissertação analisada na área da Psicologia Educacional investigou os afetos no processo de adaptação dos estudantes ao curso de Psicologia e de sua influência na aprendizagem destes. O referencial teórico-metodológico adotado foi o da Psicologia histórico-cultural, sobretudo os pressupostos de Vigotsky e Wallon. Os dados foram coletados

através de questionários de perfil e complementos de frases, com 20 alunos do último ano e 47 estudantes do primeiro ano e a entrevista com dois estudantes do primeiro ano e dois alunos do último ano, de um curso de Psicologia de uma universidade privada de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados obtidos apontaram que a dimensão afetiva pode definir o sucesso ou o insucesso na formação e na aprendizagem dos estudantes de Psicologia (CARMO, 2011).

A segunda dissertação abordou o mesmo referencial teórico-metodológico da primeira pesquisa supracitada e visou a compreender a relação afetiva entre o professor e os estudantes no ensino superior no que se refere à formação acadêmica e à reprovação. Os sujeitos da pesquisa foram cinco estudantes e cinco professores de três áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências Exatas, Ciências Biológicas) da Universidade Federal de Uberlândia. Os dados foram coletados através de entrevistas abertas e a análise dos dados mediante à análise de conteúdo. Os resultados dessa pesquisa apontam que a dimensão afetiva na mediação pedagógica docente solidifica diretamente o processo ensino-aprendizagem, repercutindo na forma com que os discentes se relacionam com a construção do conhecimento disciplinar, com o professor e com a sua própria aprendizagem, contribuindo para a emancipação intelectual dos agentes envolvidos e para a formação profissional de qualidade (CURY, 2012).

Os trabalhos investigados na área da educação foram nove. No primeiro, Rocha (2011) investiga a interação entre docentes e discentes no curso de Pedagogia, no contexto de sala de aula de uma universidade privada, destacando a qualidade dessas interações na formação e construção das aprendizagens. Para coletar os dados, utilizou-se a técnica do Grupo Focal e, como arcabouço teórico, a abordagem sócio-histórica de Vigotsky. A autora aponta como lacuna nas pesquisas brasileiras a escassez de estudos voltados para os professores universitários, que, em sua maioria, não compreendem as interações sociais ocorridas em sala de aula por falta da especialização pedagógica.

A abordagem das relações interpessoais entre professor e aluno como aspecto fundamental para a facilitação da aprendizagem no curso de Enfermagem, pesquisada por Silva (2011), é o segundo trabalho e se trata de um estudo qualitativo que envolve o estudo de caso. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários do tipo fechado, utilizando-se a Escala Likert, para professores e alunos do 3º ano do curso de Enfermagem de uma universidade brasileira e a análise documental das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico - PPP - para o curso. O estudo teve por objetivo investigar como os

educandos e os docentes concebem as relações interpessoais e comparou as percepções destes sujeitos sobre as relações interpessoais no processo de ensino-aprendizagem. A autora afirma haver semelhança na maioria das evocações dos estudantes e dos professores no que se refere à valorização da comunicação entre alunos e professores para a promoção do ensino-aprendizagem de qualidade. Assim, cabe ao docente criar estratégias de interação que propiciem a relação dialógica entre o professor e o aluno, entre aluno-aluno e do aluno com o objeto do conhecimento. A autora conclui que os estudantes que desfrutam de uma maior atenção, por parte dos docentes, possuem um escore maior.

O estudo filosófico desenvolvido por Santos (2012a) é o terceiro trabalho e mostra que a atenção por parte do docente aos estudantes busca informar e provocar um efeito de formação que vai além do sentido epistemológico conferido ao termo, trata-se de comportamento ético na busca de solucionar os problemas de forma adequada. O autor compreende que a prática da atitude atenta é importante na relação professor-aluno e se constitui um aprendizado filosófico. Nessa análise, o autor recorre às ideias de Pierre Hadot sobre os exercícios espirituais e as de Josep Maria Esquirol, a qual faz um paralelo entre a relação atenção e o respeito, apresentando a possibilidade de ir de encontro às imposições da sociedade em querer tornar o ser humano insensível às necessidades do ser, fazendo-o valorizar mais o ter (bens materiais) do que o ser (valores, ética etc.).

O quarto trabalho se refere a uma investigação sobre a formação de docentes do curso de Administração, evidenciando o papel da afetividade nesse processo. Medrado (2012) considera que a carreira do professor reserva características próprias se comparadas a outras áreas do conhecimento, como as Licenciaturas. A pesquisa de natureza qualitativa se fundamentou na teoria psicogenética de Wallon, utilizando o método biográfico-narrativo para a produção de dados. O questionário de caracterização e entrevistas estruturadas, sucessivas e biográficas foram os instrumentos utilizados para coletar as informações com três professores do curso de Administração de uma universidade privada. Os resultados dessa investigação indicam a importância de fatores fundamentais para a formação do docente universitário, tais como a prestação de acolhimento e incentivo, por parte dos colegas professores, que já possuem experiência mais vasta na docência universitária. Evidencia-se neste trabalho que a escolha e permanência na profissão se deram a partir dos laços afetivos construídos no decorrer do exercício do magistério, e os sentimentos de gratidão e de desgosto marcaram os fatos registrados na memória desses docentes visto que alguns incidentes deixaram marcas indeléveis.

O estudo qualitativo, realizado por Hartwig (2012), se constitui o quinto trabalho analisado, o qual buscou verificar como se dá a dimensão afetiva na relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de 70 estudantes do curso de Direito de uma universidade brasileira. Para coletar os dados foi utilizado questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, e, como aporte teórico, os estudos de Piaget, Vigotsky e Wallon. Esse estudo teve por finalidade reconstruir práticas políticas pedagógicas que pudessem criar melhores estratégias de ensino e aprendizagem para a obtenção da compreensão dos conteúdos disciplinares, profissional, ontológico e heurístico capazes de tornar o processo de aprender mais prazeroso e eficaz.

A pesquisa de Hartwig concluiu que a afetividade na relação entre docente/discente, aluno/aluno, sujeito/objeto do conhecimento e a interação do curso de Direito com outros cursos influencia no desempenho cognitivo, favorecendo a aprendizagem dos estudantes e contribui para reafirmar os valores éticos e morais dos estudantes, tornando-os mais confiantes no exercício da sua profissão, possibilitando-lhes tomarem decisões e resolverem conflitos no âmbito da advocacia com mais justiça e equidade.

O sexto trabalho aborda sobre a proximidade afetiva entre professor e aluno no ambiente escolar e acadêmico como potencializador da construção do fio condutor do conhecimento. Fiore (2011) buscou averiguar o reconhecimento da importância de se trabalhar a dimensão afetiva com os educandos no sentido de oportunizar a criação de mais vínculos afetivos entre professores e estudantes, na visão de docentes e discentes de um curso de formação de professores. E, ainda, investigar se as emoções influenciam no processo de aquisição da aprendizagem. O estudo, de caráter qualitativo e exploratório, teve como instrumento de coleta de dados entrevista com cinco professores e cinco estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade particular, tendo como abordagem teórica a perspectiva histórica dos paradigmas da educação. Fiore (2011) tomou como base os escritos de Rios (2008), Vigotsky (1998), Wallon (2007), Oliveira (1992), Freud (1969) e outros. A pesquisa apontou a importância da construção de vínculos entre alunos e professores e do desenvolvimento das habilidades emocionais no que se refere à competência docente como fatores imprescindíveis para o sucesso da aprendizagem. Apesar do reconhecimento da importância da afetividade na construção das aprendizagens significativas, os sujeitos investigados afirmam que não tiveram nenhuma disciplina, durante a sua formação, que abordasse aspectos da dimensão emocional na prática docente.

Dessa forma, segundo a autora, os docentes em formação não estão sendo preparados para exercerem a relação afetiva significativa e contributiva com seus alunos para a construção de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade. Portanto, se constitui necessário fazer uma retomada das vivências afetivas desenvolvidas entre professores e alunos, no âmbito da prática docente em sala de aula, para entender o motivo do estabelecimento e a qualidade dos vínculos entre esses sujeitos. A qualidade das relações, de acordo com Fiore (2011), interfere na condição emocional do ambiente acadêmico, trazendo dificuldades na interação entre os sujeitos nele inseridos. Observou-se também que os sentimentos de agressividade ou resistência e de amabilidade são marcados pela afetividade e demonstram a dificuldade que os seres humanos encontram ao relacionarem-se consigo e com os outros.

No sétimo trabalho, Sayla (2012) investiga o valor do diálogo e da afetividade enquanto processos primordiais para a convalidação do ensino-aprendizagem. A partir de um estudo bibliográfico, o autor buscou entender como acontece a interação entre docente e discente através dos processos sócio-históricos que envolvem a pedagogia dialética e afetiva de Paulo Freire. Os estudos, desde a antiguidade, na área educacional, afirmam que o ser humano é um ser social e educável. Portanto, a complexidade da relação entre professor e aluno influencia o processo pedagógico, tornando-o eficiente ou fragilizado. Essa complexidade, em nossos dias, nos coloca diante de professores que se julgam detentores do poder e do conhecimento, e na sua arrogância não reconhecem a capacidade dos alunos como produtores do conhecimento, impedindo-os, assim, de exercerem a sua criatividade e autonomia acadêmica.

É fato que todo indivíduo possui um saber acumulado historicamente que foi construído durante a sua vida social. Esse processo de construção possibilitou a elaboração, por parte desse indivíduo, de conceitos sobre os objetos, seres e coisas em geral. Esse conhecimento prévio precisa ser valorizado pelos professores para que seja possibilitado um ensino-aprendizagem baseado na práxis educativa conscientizadora, tão apregoada por Paulo Freire. Sayla (2012) aponta que o professor precisa reconhecer que antes de sermos um ser cognitivo, somos um ser afetivo, que só concebe e assimila o que lhe for significativo. E, finalmente, conclui que trabalhar com a dimensão emocional serve para a mediação, equilíbrio e autorregulação da humanização do indivíduo, como dar-lhe a oportunidade de lutar pela sua emancipação e liberdade.

O oitavo trabalho foi realizado por Santos (2012b) com estudantes e professores no contexto do Estágio Setorial de Instrutores Online (ESIO) no curso de capacitação de tutores do Departamento de Educação e Cultura do Exército, e teve por finalidade investigar as percepções construídas por esses sujeitos, militares e civis, sobre a necessidade de desenvolver e avaliar a afetividade na docência *online*. A pesquisa qualitativa teve como aporte teórico a perspectiva do construtivismo social e utilizou como instrumento de coleta de dados o questionário *online*. O resultado da investigação mostrou que tanto estudantes quanto professores afirmam que a dimensão afetiva é trabalhada de forma intencional durante todo o curso. Esses sujeitos concebem que a prática docente, para ser eficiente, necessita valorizar os aspectos afetivos na interação entre professor e estudante. Ambos os sujeitos investigados afirmaram que a afetividade é explorada nas atividades coletivas e individuais, nas cobranças dos trabalhos em classe ou extraclasse, nos fóruns, exercícios simulados, etc.

Santos (2012b) destaca que os sujeitos pesquisados concordam que a sociabilidade é o atributo mais valorizado na dimensão afetiva. Existe uma preocupação docente em planejar, de forma coletiva, as atividades que serão trabalhadas durante o curso. Esse planejamento deve atender, de forma adequada, o desenvolvimento dos atributos afetivos, os quais serão avaliados processualmente visando à sociabilidade dos sujeitos. Em suma, o plano é minucioso e flexível, pois se as atividades realizadas não contemplarem os objetivos propostos serão readaptados conforme for necessário. Assim, essa experiência confirma que as atividades didáticas *online* contribuem para o bom andamento do ensino-aprendizagem, e afloram atitudes de cooperação, interação, objetividade, subjetividade e dedicação por parte de docentes e discentes.

A pesquisa de Santo (2011), também desenvolvida com base na perspectiva sócio-histórico-cultural e fundamentada em Wallon, se constitui no nono trabalho aqui analisado. A investigação teve por objetivo compreender como se originou e como vem sendo traçada a trajetória do Ensino a Distância (EAD) no Brasil, e, ainda, procurou especificar as implicações dos vínculos afetivos no processo de ensino-aprendizagem através da identificação de manifestações de afetividade na modalidade. A partir de questionários e roteiros semiestruturados de entrevistas, a autora investigou 10 sujeitos da EAD, dentre os quais dois são professores temáticos, dois são professores tutores e seis são alunos de três instituições diferentes (pública e privada).

Santo (2011) concluiu que o desenvolvimento cognitivo depende também dos vínculos afetivos construídos entre docente e discente; a dimensão dos afetos pode ocorrer tanto na

modalidade de ensino presencial quanto na modalidade a distância, e a valorização desse aspecto pelo professor torna a aprendizagem significativa. Há a necessidade de se desenvolver estratégias metodológicas que possibilitem aos sujeitos aprendizes da EAD serem ativos e autônomos em seu processo de aprendizagem.

Apesar de ser uma tarefa difícil devido a fatores financeiros, pedagógicos e de infraestrutura, Santo (2011) afirma que existem manifestações afetivas, a exemplo da cumplicidade, companheirismo e trocas de experiências nas interações entre docentes e discentes da EAD, nos momentos de conversação nos *Chats* e fóruns, bem como na mediação *online* dos conteúdos e nas postagens de imagens. Por intermédio da troca de *e-mails*, conquistam verdadeiras amizades.

A última pesquisa analisada foi desenvolvida no Mestrado em Química. Leopoldino (2012) traz uma experiência investigativa sobre como o professor-tutor estabelece relação com os estudantes na mediação da aprendizagem colaborativa pautada na afetividade e nos princípios da autonomia. O trabalho expõe o resultado de um estudo empírico, feito em um curso de Química de uma universidade de ensino a distância (EAD), realizado entre os anos de 2009 e 2010. O estudo semiquantitativo coletou dados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante com 48 estudantes. Apresentou como resultados que os aspectos afetivos estão, sim, envolvidos no ato de ensinar e aprender nas salas de EAD; o processo dialógico no ensino-aprendizagem precisa se balizar em atitudes afetivas equilibradas, que valorizem o erro e respeite as múltiplas possibilidades (individuais e/ou coletivos) de construção do conhecimento por movimentos de interação social.

Em suma, as pesquisas analisadas, até aqui, fruto de dissertações e tese de doutorado, revelam que uma prática docente deve valorizar a dimensão afetiva entre professor e estudante, pois esta contribui no processo de adaptação deste sujeito ao curso, influencia no sucesso ou insucesso do ensino e da aprendizagem, como também melhora a qualidade das interações entre docente e discente, e, por sua vez, entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Além disso, as pesquisas abordam que a afetividade contribui para o desenvolvimento de atitudes de acolhimento, incentivo, motivação, atenção e respeito, reafirma valores éticos e morais, produz uma prática docente eficiente, equilibrada, autorregulada, humaniza os sujeitos da aprendizagem, possibilitando-os resolverem de forma consciente, ativa, autônoma e criativa seus conflitos. Por fim, concluem que a EAD pode construir, mediante as atividades didáticas, um ambiente de cumplicidade, companheirismo, partilha e compartilha experiências entre docente e discente, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Analisaremos, então, artigos publicados em periódicos para darmos continuidade à compreensão do tema tratado neste estudo investigativo. Encontramos na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), pelo método integrado de pesquisa, 139 trabalhos voltados para a afetividade. No entanto, apenas quatro estudos empíricos discutem a relação afetiva entre professores e estudantes no ensino superior.

Duas dessas investigações concluem que o conhecimento intelectual não é suficiente para assegurar o desenvolvimento da competência profissional docente; que a relação de ensino não pode estar dissociada da vida acadêmica dos aprendizes, já que as relações educativas estão impregnadas de subjetividades. Além disso, os estudos mostram que a prática que valoriza os aspectos da afetividade aumenta a confiança do estudante pelo professor, melhora a aprendizagem dos conteúdos, desenvolve a amizade, a empatia e a afinidade entre aprendizes (RIBEIRO, 2010; QUADROS ET AL, 2010).

As duas outras pesquisas concluem que o estudante espera do docente o domínio dos conteúdos disciplinares, ótima didática, identidade docente, que seja um observador sensível e compreenda as possibilidades e limitações dos sujeitos educativos. Com efeito, quando professores e estudantes se empenham em contribuir com uma relação afetiva positiva na sala de aula universitária, a experiência da aprendizagem se torna favorável, até mesmo no ensino a distância (EAD), onde os laços afetivos entre tutor e educando influencia na aprendizagem e na permanência do aluno no curso (VERAS; FERREIRA, 2010; POSSA; COMIN; OLIVEIRA, 2013).

Tassoni e Santos (2013) contribuem de forma significativa com a produção de conhecimentos em relação ao tema afetividade ao analisar as produções apresentadas no GT20 – Psicologia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2000 a 2010. Os trabalhos analisados abordam a dimensão afetiva, apontando aproximações e distanciamentos entre teóricos diferentes. Em linhas gerais, as pesquisas evidenciaram a relação entre a afetividade e a mediação pedagógica do professor, bem como a afetividade como constitutiva desse movimento de ir e vir, aproximar e distanciar os estudantes dos diferentes objetos de conhecimento. Também, foram constatadas lacunas na relação entre os domínios da afetividade e da aprendizagem; da representação dos professores em relação aos estudantes; dos estudantes em relação ao professor; dos alunos e professores em relação à escola.

1.5 TECENDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Apesar dos estudos analisados anteriormente trazerem contribuições para a discussão da dimensão afetiva no ensino superior, não dão conta de responder sobre as tensões e desafios encontrados na prática docente do ensino superior, na área de engenharia, nem contemplam a realidade local. Em presença dessas lacunas, levantamos o seguinte problema de pesquisa: que sentidos, desafios e possibilidades se destacam na prática docente, no tocante à relação afetiva entre docente e estudantes, no contexto do Curso de Engenharia Civil da UEFS?

1.5.1 As questões de pesquisa

Diante desse problema, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Que sentidos são atribuídos à afetividade pela professora e estudantes do Curso de Engenharia Civil?
- b) Quais os desafios enfrentados pela professora e estudantes, na prática docente, no tocante à relação afetiva?
- c) De que forma os desafios da relação afetiva são enfrentados pelos agentes educativos na sala de aula do Curso de Engenharia Civil?

1.5.2 O objetivo

O estudo tem por objetivo geral compreender a relação afetiva entre professora e estudantes na prática de ensino, no contexto do Curso de Engenharia Civil, tendo como referências suas representações sociais.

1.6 A PERTINÊNCIA DA PESQUISA

Compreendendo a importância da relação afetiva nas práticas educativas no contexto do Curso de Engenharia Civil, acreditamos que do ponto de vista epistemológico, a pesquisa desenvolvida tem como relevância a ampliação de conhecimentos sobre a importância da afetividade na prática educativa e na qualidade do ensino superior. Os conhecimentos produzidos e apresentados nesta dissertação podem fornecer saberes estratégicos para a

mediação dos conflitos na sala de aula do ensino superior, contribuindo, conseqüentemente, para a construção de aprendizagens significativas por parte dos estudantes.

Este estudo apresenta relevância social na medida em que pode contribuir para a reflexão dos graduandos e dos professores formadores sobre a importância da relação afetiva na prática educativa dos sujeitos, tanto na universidade quanto nas demandas do mundo do trabalho.

Os resultados podem contribuir para a formação de professores possibilitando discussões sobre a relação afetiva entre docentes e estudantes, mediante a criação de estratégias voltadas para o respeito aos processos culturais da formação humana dos indivíduos e a melhoria do ensino acadêmico.

Esta investigação nos permitiu, do ponto de vista pessoal, construir vínculos afetivos, rever conceitos, valores, concepções e paradigmas, métodos e técnicas, afeições e desafeições, ajudando-nos a construir e ressignificar a nossa prática educativa através da vivência com a pesquisa. Da mesma forma que contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional, no sentido de ascender na carreira do magistério, galgando o nível de Mestrado. Por fim, possibilitou a integração do nosso pensar com o nosso agir e com o nosso sentir na busca de uma construção humana mais sensível aos problemas da realidade de forma ética, política e solidária.

Em síntese, o avanço do conhecimento, a melhoria da prática educativa e a percepção ampliada dos educadores sobre a importância da relação afetiva entre professores e estudantes poderão melhorar a relação dos aprendizes com os objetos de conhecimento e instigar outros pesquisadores para desenvolverem estudos e intervenções pedagógicas voltadas para a dimensão afetiva do conhecimento. Todos esses pressupostos constituem a trama entre a nossa pesquisa e a tríade: cultura, formação e prática pedagógica.

Sendo a sala de aula um sistema social interativo, se constitui um campo privilegiado para analisar como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais sobre as relações afetivas. Portanto, buscamos nos pressupostos da Teoria das Representações Sociais – TRS – apoio na compreensão dos sentidos, desafios e possibilidades no tocante a essas relações no contexto de uma turma do Curso de Engenharia Civil, como elas são feitas de contradições e como se articulam.

A pesquisa se insere na linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG: culturas, formação e práticas pedagógicas, visto que o tema relações afetivas abarca a

dimensão cultural e formativa das práticas pedagógicas construídas ao longo do percurso acadêmico dos estudantes no ensino superior.

Não temos a pretensão de esgotar o tema, visto que a discussão sobre a afetividade se constitui um campo muito vasto e profundo que não se pode esgotar em uma dissertação. Portanto, no próximo capítulo, para trabalhar a Fundamentação Teórica de forma mais clara, esse assunto foi dividido em três subtópicos importantes para esse estudo: Afetividade no contexto do ensino superior; A dimensão afetiva na prática docente e a Teoria das representações sociais.

CAPÍTULO 2

DISCUSSÃO DOS CONCEITOS BASILARES

*Ser afetivo é querer bem. Mas, antes de tudo, desejar o bem.
 É disciplina exigir. Mas, sobretudo, apontar o porvir.
 É, sim, limites impor. Mas, principalmente, mostrar caminhos.
 É entender e respeitar. Saber ouvir, o diferente não negar.
 Jamais confrontar. Dar sem muito esperar.
 É Aprender e... Ensinar.
 É ajuda oferecer.
 E nunca ninguém desmerecer.
 É no outro se perceber.
 É não desistir.
 E continuar a sorrir.
 É amar o semelhante.
 É, acima de tudo, ser GENTE!*

Jussára C. Godinho - Ju Virginiana

Neste capítulo, buscamos analisar os conceitos de afetividade, conceito de prática docente e representações sociais, a fim de possibilitar uma melhor compreensão dos elementos colhidos e produzidos na pesquisa. Inicialmente, discutimos as concepções teóricas sobre afetividade com destaque para o campo pedagógico. Como se trata de um conceito polissêmico, cotejamos os sentidos atribuídos por diversos autores à cognição, afeto, emoção e sentimento para entendermos a importância da relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem, na prática docente.

2.1 AFETIVIDADE NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Há divergências na forma de definir e compreender o termo afetividade. Arantes (2003) considera que uma das dificuldades é a quantidade de conceitos atribuídos ao termo. Scherer (2005) conseguiu destacar mais de 100 significados para o termo afetividade nas diversas áreas do conhecimento.

Afetividade origina-se de afeto, tendo sua origem no latim *afectio*, que significa “relação, disposição, estado temporário, amor, atração”; também vem da raiz *aficere*, que designa “fazer algo a alguém, agir sobre, manejar, influir sobre”. Esse vocábulo forma-se de *ad*, “a, em, para”, mais *facere* “fazer, operar, agir, produzir”. Portanto, a palavra afeto possui uma amplitude de significados que abrange a relação e o amor entre os seres humanos.

Nas palavras de Almeida e Mahoney (2014, p. 17), “formam um todo, um sistema regulador da vida mental”. A afetividade é cognitiva e o cognitivo é afetivo (HLYNKA, 1998). Nesse sentido, Almeida e Mahoney (2014, p. 17) afirmam que esses aspectos “são estudados separadamente apenas por necessidade de descrição”.

Assim, na convivência entre professores e estudantes, esses sujeitos se transformam de forma consciente e inconsciente, implica um olhar autopoietico, que muda totalmente o nosso corpo, segundo a ação dos afetos e das emoções. Essas mudanças dependem do que construímos socioculturalmente, como valores, desejos e anseios. Em outras palavras, as vivências e convivências entre os seres humanos ampliam e desenvolvem a inteligência e o pensamento, modificando as atitudes e concepções dos sujeitos.

Para a Filosofia, a palavra afeto é empregada no sentido de emoção, mas abarca uma amplitude de sentimentos, além das emoções ditas normais. “Afeto compreende sensações prazerosas, amabilidade e afabilidade, melancolia e antipatia moderada etc.” (ABBAGNANO, 2012, p. 25). Espinoza (2013), Deleuze e Guattari (1992) usaram muito esse termo para indicar um estado da alma, um sentimento, uma metamorfose que ocorre no corpo e na mente do ser humano.

Espinoza formula a teoria da afetividade na teoria do *conatus*¹, que quando é referido apenas à alma, chama-se vontade e quando referido à alma e ao corpo, simultaneamente, chama-se apetite ou desejo (quando vem acompanhado de consciência). Para o filósofo, afeto é entendido como afecção (*affectiones*) do corpo que faz com que a potência de agir deste seja aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada. Afetos são atribuídos ao corpo e à alma. As afecções tanto alteram a potência de agir do corpo quanto a potência de agir da alma (pensamento); em outros termos, há uma inter-conecção entre mente e corpo. Embora expressem atributos distintos, um não pode existir sem o outro (GLEIZER, 2005).

Para a Sociologia, os afetos e as emoções são construídos socialmente, variando de uma sociedade para outra e dentro da mesma cultura, a depender da classe, do gênero e de outros fatores sociais. Essas construções ocorrem no processo de socialização das pessoas e são influenciadas pelas regras e vocabulários sancionados pelo grupo cultural ao qual elas pertencem (TORRES, 2009), como, por exemplo, as relações dos indivíduos com seus familiares, que estabelecem formas de expressão desejáveis para o sentir. Assim, esses buscam adequar seus sentimentos e emoções aos padrões estabelecidos pela sociedade em que vivem, de modo a corresponder às expectativas.

¹ Termo latino que significa esforço.

Ainda na perspectiva sociológica, os afetos são ações e atitudes que demonstram a preocupação e o cuidado entre os indivíduos, como expressa Netto e outros (1987):

um conjunto de atos ou de atitudes como bondade, benevolência, inclinação, dedicação, proteção, apego, gratidão, ternura etc., que no todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa ‘se preocupa com’ ou ‘cuida de’ outra pessoa ou que esta pessoa responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto (NETTO ET AL, 1987, p. 20).

Nesse sentido, os sujeitos chegam ao âmbito formal de ensino com marcas afetivas vivenciadas na sua família, com parentes e amigos, bem como a sociedade como um todo.

Já para a Filologia, “uma vez que é na linguagem ou nas linguagens que tudo se diz ou exprime” (TAVARES, 2006, p. 53), afetividade designa a capacidade de o indivíduo exprimir, através da linguagem falada, seus sentimentos de simpatia ou de repulsa pelo outro. Também, alude à ação de despertar, através da palavra, nos ouvintes, análogas emoções, criando, dessa forma, a linguagem afetiva que se imbrica com a linguagem cognitiva ou de difusão de ideias (CÂMARA JR., 1964).

No campo da Psicologia, o afeto se refere à condição de qualidade das experiências vivenciadas pelos sujeitos, o que distingue ao ato, ao processo de pensar, de conhecer e a conação, que significa a tendência consciente do indivíduo para lutar. É comumente usado para “designar emoção e, em sentido mais restrito, refere-se ao aspecto subjetivo dos estados emocionais, em oposição às suas manifestações observáveis” (STRATTON, 1994, p. 27). O termo compreende os aspectos positivos e negativos, abarcando tanto a raiva e a ansiedade, quanto o sentimento de amor.

Por sua vez, a afetividade é um conceito que abarca vivências e formas de expressão complexas que envolvem componentes da emoção, do cognitivo e dos sistemas simbólicos representacionais (LEITE, 2006). Para Dantas (1992) e Almeida (1999), a inteligência não pode se desenvolver sem a ação da afetividade e vice-versa. Nessa mesma linha de raciocínio, Pinto (2005) evidencia que a afetividade em situações positivas ou negativas favorece o raciocínio humano, modificando a forma de organização do pensamento do indivíduo, diante das situações de conflito.

Alguns autores clássicos da Psicologia trazem contribuições importantes para compreender que a dimensão afetiva na relação entre professores e estudantes pode influenciar na construção do conhecimento e na melhoria do ensino aprendizagem. Dentre eles, destacamos Wallon, Piaget e Vigotsky.

Wallon criou uma teoria que dá origem à afetividade e a denominou de teoria da emoção e do caráter. Para o autor, “a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade” (ALMEIDA, 1999, p.41), movimentando a vida psíquica e se manifesta nas expressões, gestos e comportamentos das pessoas.

Ainda abordando Wallon, o autor assume a perspectiva desenvolvimentista das emoções. Segundo ele, o campo afetivo vai evoluindo com a influência do meio. Esse processo se inicia na sensibilidade tônica da criança, depois é substituída pela linguagem oral, e, na fase da adolescência, alcança a sensibilidade moral. Assim, a comunicação do toque vai perdendo a sua potência e o diálogo oral se torna o agente negociador da pessoa através das interações sociais que vão se travando enquanto o adolescente vai se tornando adulto. Desse modo, as expressões da afetividade vão se transformando e tornando-se complexas, se especializando, até que o indivíduo alcance o campo moral das relações com o outro, passando a questionar valores e as relações sociais. Convém destacar, todavia, que essas etapas do desenvolvimento afetivo não seguem uma linearidade, pois acontecem de forma recíproca e integrada (ALMEIDA, 1999; WALLON, 2007; GALVÃO, 2003; LEITE, 2006; TASSONI; LEITE, 2013).

Defendendo a superação de dualismo entre a cognição e as bases biológicas da ciência psicológica, entre o indivíduo e a sociedade, Wallon aborda que a vida psíquica depende da ação social dos grupos ou ambiente no qual o indivíduo se insere, isto é, em seu contexto, ele estabelece tipos de interações sociais diferentes com os outros indivíduos e o meio, de acordo com a idade e suas características individuais, possibilitando que os sujeitos se diferenciem dos outros e avancem na maneira de se relacionar com o mundo físico e social:

Há um refinamento nas trocas afetivas e novas exigências vão sendo delineadas. Wallon destaca que as interações com o outro promovem avanços na forma do sujeito relacionar-se com o mundo físico e social, levando a novas formas de sentir e pensar. Em cada estágio de desenvolvimento há necessidades diferentes, níveis de sensibilização e percepção distintos, induzindo sentimentos e emoções qualitativamente mais sofisticados. As exigências afetivas acompanham as exigências cognitivas e vice-versa (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270).

Por isso, a mediação dos sistemas simbólicos e dos outros sujeitos é fundamental para a cognitivização da afetividade que se representa, não apenas de forma física, mas linguística, presente desde a aquisição de habilidades motoras até o amadurecimento do sistema nervoso (GALVÃO, 2003; MAHONEY, 2002).

Já Piaget, amparando-se na teoria genética, reconhece que a afetividade motiva a atividade intelectual dos sujeitos, complementando-se. Enquanto a afetividade move a ação, a cognição permite ao indivíduo acomodar sentimentos e desejos diversos, no intuito de conseguir o sucesso de suas ações (ARANTES, 2003; GALVÃO, 2003). As questões morais são constituídas através da vida afetiva dos indivíduos da mesma forma que os aspectos cognitivos. É de fundamental importância que os aspectos afetivos sejam considerados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois o afeto norteia a autoestima, valorizando e respeitando a autonomia estudantil (PIAGET, 1994).

Vigotsky aproxima-se de Wallon ao tratar as emoções em uma perspectiva de desenvolvimento. Ele também questiona a separação entre as áreas afetiva e cognitiva, afirmando que o processo pelo qual essas duas dimensões se desenvolvem estão mutuamente interligadas. Ainda, assegura que o desenvolvimento do pensamento ocorre de duas formas diferentes, o desenvolvimento real que se refere às ações realizadas pelo ser humano e o desenvolvimento potencial que se refere às habilidades construídas durante o ato de pensar (ARANTES, 2003; GALVÃO, 2003).

Na linguagem, o sentido das palavras predomina sobre os significados:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VIGOTSKY, 1934/2001, p.465).

O sentido, assim como o signo se constitui através das relações sociais, nas interações dialéticas da história da evolução do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Enquanto o significado é estável e imutável, o sentido da palavra pode mudar facilmente, ao incorporar o contexto e os conteúdos intelectuais e afetivos como propõe Vigotsky: “A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que estão entrelaçados os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto” (VIGOTSKY, 1934/2001, p. 465-466).

Destarte, a palavra se constrói em certas condições de produção, nos entremeios, nas articulações das diversas sensibilidades, emoções e sentimentos dos sujeitos, nas experiências, posturas e decisões orientadas de forma coletiva.

Além disso, vale destacar que Vigotsky compreende a relação entre os sujeitos numa perspectiva Histórica-sócio-cultural, na medida em que o sujeito se desenvolve a partir das

interações que os indivíduos travam no meio sociocultural em que vivem. Ele considera que é através da mediação que as funções psicológicas superiores se formam. Nessa direção, a mediação docente no processo de ensino-aprendizagem não se restringe à instituição de ensino, mas começa desde o momento do nascimento do ser humano.

Partindo dessa compreensão, a mediação do sujeito e do objeto do conhecimento acontece pelos sistemas simbólicos do mundo real – a linguagem – construídos de fora para dentro em um processo de internalização. Primeiro, o sujeito forma os conceitos cotidianos e espontâneos (da experiência para a abstração), através das suas interações sociais e depois chega à formulação dos conceitos científicos (da definição para o concreto) que são mediados pelos professores nas situações formais de ensino-aprendizagem. Esses processos são inter-relacionados, dinâmicos e globalizantes e utilizam a consciência, fundamento sócio histórico na explicação de afeto e intelecto, enquanto processos indissociáveis na construção do pensamento intelectual dos indivíduos e no desenvolvimento de sua linguagem.

O processo de cognitivização da afetividade não se manifesta apenas fisicamente, mas pela linguagem. Vigotsky considera que a linguagem representa um papel imprescindível no desenvolvimento dos processos mentais superiores e na organização emocional do sujeito. Além disso, ela exerce um papel importante na mediação da conduta, ajudando a resolver um problema difícil mediante a mobilização de conexões verbais (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2001; TASSONI, 2013).

A internalização é um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. “Vigotsky denominou internalização o processo pelo qual o indivíduo apropria-se do material cultural, tornando-o seu” (TASSONI; LEITE, 2011, p. 82). Ainda conforme os autores, esse processo envolve transformações sociais e individuais; no aspecto interpsicológico e depois no intrapsicológico dos sujeitos. Nesse aspecto, as relações cognitivas e afetivas influenciam na construção do significado da palavra, dado por cada indivíduo em seu contexto de uso e vivências. Ao decorrer de seu desenvolvimento, o ser humano passa de um ser que se comunica de forma socializada, a um ser que internaliza, sem vocalização.

Em síntese, os estudos de Wallon, Vigotsky e Piaget defendem o rompimento da dicotomia entre cognição e afeto, embora entendam que ambos os processos possuem papéis definidos no desenvolvimento psicológico do sujeito. O pensamento se fundamenta na visão ampla e integrada entre a dimensão afetiva (orgânico, corporal, motor e plástico) e a dimensão

cognitiva representacional (sentimentos e paixão). (VIGOTSKY, 2005; PIAGET, 1994; WALLON, 2007; WADSWORTH, 1997).

Convém acrescentar que Toro (1999) amplia o conceito de afetividade, incluindo o cuidado e a empatia, não só com as pessoas que amamos, mas com a própria vida em todas as suas dimensões. Para esse autor, a vida, além de ser o começo organizador do universo, é um referencial afetivo e ético para a humanidade. Nesse sentido, a dimensão afetiva se apresenta em diversos níveis de intensidade, amplitude e profundidade e se expressa na liberação de amor infinito pela vida, pelo meio ambiente e pelas pessoas.

Do ponto de vista pedagógico, a afetividade é abordada de forma ampla. Mas, interessam-nos os estudos centrados na **relação afetiva** entre professor e estudantes na sala de aula da educação superior.

A preocupação em incluir a relação afetiva entre professor e estudantes nos processos educativos não é recente. Na década de 1950, pesquisadores de uma equipe multidisciplinar, liderados por Benjamin S. Bloom, desenvolveram nos Estados Unidos um instrumento chamado Taxionomia dos Objetivos Educacionais, visando classificar objetivos educacionais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Essa proposta identificou que o processo de aprendizagem inclui três dimensões específicas: o desenvolvimento cognitivo (ligado ao saber intelectual), o desenvolvimento afetivo (sensibilização, sentimentos e valores) e o desenvolvimento psicomotor (habilidades motoras de execução de tarefas) (BLOOM et al., 1977).

No trabalho de Bloom e seus colegas foi determinado que separar os domínios em partes de forma alguma significa que eles não sejam relacionados. Embora estudassem os domínios afetivo e cognitivo separadamente, deixam claro que essas dimensões são altamente relacionadas. Para os autores, o domínio afetivo é vitalmente importante para a aprendizagem e instrução e unido com a cognição, o aprendizado pode ser aumentado (MARTIN; WAGNER, 1998).

De acordo com a Taxionomia de Bloom, o domínio afetivo aparece ligado a situações de desenvolvimento de hábitos, de preocupações com, de evitar algo, de reconhecer, comunicar, adotar e respeitar. Para alcançar o objetivo da aprendizagem, essas dimensões precisam estar interligadas, pois cada nível representa a construção e aquisição dos conhecimentos pelos estudantes, e esse processo se diferencia de acordo com a capacidade e do contexto sociocultural de cada sujeito. A aprendizagem, nesse contexto, parte do concreto, dos conhecimentos prévios, do real para o complexo e abstrato, e esses processos são

cumulativos, pois cada dimensão necessita da outra para lhe dar suporte (BLOOM et al., 1977).

Day (2011) aborda os tipos de afetos que envolvem o bom professor e os efeitos desses no ensino-aprendizagem. Os atributos pessoais e interpessoais do docente, suas crenças, seu caráter e seus valores exercem influência na vida dos estudantes. Mediante suas ações e interações, o professor pode influenciar a forma de pensar, sentir e se comportar dos discentes.

A moral docente deve apresentar cinco virtudes primordiais: sinceridade, valor, afeto, imparcialidade e sabedoria prática. A sinceridade se constitui na busca pela verdade, saber separar o real do fictício; o valor se trata do uso da razão prática e do julgamento; o afeto se refere à preocupação do professor pela disposição do estudante para querer aprender e pelo que aprendem e pelos demais; a imparcialidade é demonstrada na distribuição de tempo e atenção aos estudantes, sem deixar de lado a disciplina e as sanções necessárias; a sabedoria prática requer as qualidades de reflexão e de julgamento (DAY, 2011). Em suma, aborda que o profissional da educação precisa exercer a ética da verdade, da integridade reflexiva e da educação humanística para que possa desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade.

Ribeiro (2010) afirma que a afetividade é importante na relação educativa, pois é pelo caminho afetivo que as aprendizagens cognitivas dos estudantes se constroem. Portanto, o docente não pode se descuidar dos sentimentos e emoções imbricados em sua prática educativa, pois a demonstração de interesse, cuidado e preocupação, por parte do professor, por o quê, e como acontecem os processos produtivos do conhecimento na mente dos estudantes podem transformar a dificuldade de aprender desses sujeitos em melhores resultados acadêmicos e formativos.

Na busca de precisar de forma mais palpável a dimensão afetiva na sala de aula, Ribeiro (2004), baseada em Martin e Briggs (1986), desenvolve o modelo “Competência afetiva na relação educativa”. Em primeiro lugar, a autora defende que os professores afetivos apresentam características pessoais diferenciadas: são humanos, próximos, afetuosos, escutam as necessidades dos estudantes e colocam-se disponíveis a ajudá-los; estão abertos ao diálogo e à compreensão; centram-se na pessoa do estudante; aceitam críticas; são pacientes e pacíficos; empáticos e humildes.

Em segundo lugar, o professor afetivo apresenta estratégias pedagógicas centradas na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, desenvolve intervenções dinâmicas e criativas na apresentação da matéria, buscando associar os conhecimentos estudados com a realidade

dos estudantes; seduz o estudante para os conteúdos curriculares, a partir do seu próprio prazer em ensinar. Para isso, ele mostra aos estudantes a importância desses conteúdos para a vida desses sujeitos; promove encontros e trocas afetivas entre os discentes; inclui atitudes e valores em seu programa de ensino; apela para normas de condutas comuns adotadas em acordo com o grupo; engaja os estudantes nos trabalhos de equipe.

Em terceiro lugar, o professor afetivo apresenta características profissionais diferenciadas: reflete sobre sua prática; reconhece o potencial do estudante e o incita a construir o conhecimento através de questionamentos; atua profissionalmente com responsabilidade; domina o conteúdo específico da disciplina, além dos aspectos que implicam a aprendizagem dos estudantes e as estratégias didáticas; aprende a aprender, a fim de tornar-se um professor pesquisador e mostra-se aberto às mudanças; envolve-se em processos de formação continuada.

Em quarto e último lugar, Ribeiro (2004) defende que os saberes teóricos não são suficientes para a atividade profissional do professor. É necessário mobilizar uma gama de *saber-fazer*, de saber-agir e de saber-ser. O modelo “Competência afetiva na relação educativa” possui os seguintes elementos interligados aos sentimentos e às emoções: vínculo entre professores e estudantes; oportunidade de expressão dos sentimentos dos estudantes em sala de aula; comunicação verbal que revela a disposição para respeitar, estimular e ajudar aos alunos a construir conhecimentos; a escuta ativa, compreensiva e empática; a comunicação não-verbal, mediante o contato que encoraja a aprendizagem dos estudantes (contato visual, sorriso e contato físico); abertura ao diálogo e o esforço para a compreensão das necessidades dos estudantes; respeito à dignidade própria ou alheia; apoio na construção dos conhecimentos e no suporte emocional para ajudar os discentes a encontrarem o equilíbrio na resolução de seus problemas pessoais; capacidade de inclusão que se exprime na abertura e tolerância à diversidade; finalmente, a capacidade de gerenciar conflitos na sala de aula.

Segundo Barnett (2001), existem muitas discussões teóricas a respeito do termo competência, tendo em vista que o sentido muda de acordo com os interesses e ideologias dos sujeitos que o utilizam. Os vocabulários surgem organicamente das atividades coletivas, de modo que a linguagem da educação superior tem adotado a linguagem da sociedade: consumidor, eficiência, competência, o que demonstra que a linguagem é penetrada por ideologias mais amplas que exigem mudanças epistemológicas e abertura, no sentido de evitar polarizações.

Lizárraga (2010) aborda a competência como a capacidade que se projeta na forma que o indivíduo utiliza seus recursos pessoais (habilidades, conhecimentos, atitudes e experiências) para resolver um problema em um determinado contexto. A autora apresenta a competência de forma mais centrada no sujeito e nas áreas temáticas. Por parte dos sujeitos, aponta: a competência básica (aprendizagem ao longo da vida), as competências pessoais (conhecer a si mesmo, adaptar-se ao contexto, conviver com o outro, superar dificuldades, agir com responsabilidade) e as profissionais (garantir as demandas da profissão). Já nas áreas temáticas, aborda: as competências gerais e específicas.

Na concepção de Lizárraga (2010), as competências gerais abrangem as dimensões cognitivas, sócio-afetivas, tecnológicas e metacognitivas. Para a autora, a capacidade sócio-afetiva possibilita a convivência com o outro, o trabalho em grupo, a colaboração, a empatia, o controle das emoções, etc.

A forma com que pensamos ativamente o contexto acadêmico possibilita o desenvolvimento da competência sócio-afetiva, a qual, por sua vez, contribui para melhorar as habilidades dos estudantes na participação e colaboração ativa nas tarefas de equipe, construção da confiança e cordialidade, colaboração para a consolidação e desenvolvimento do grupo, favorecendo a comunicação, distribuição equilibrada das tarefas e integração de todos os membros do grupo.

Barnett (2001), por sua vez, se contrapõe à ideia de competência como domínio da disciplina por parte do estudante e a concepção operacional da competência que reproduz o interesse da sociedade no desempenho que melhora os resultados econômicos da empresa. Partindo da ideia de que a competência não é problemática em si mesma, como objetivo na educação superior, Barnett (2001) considera que ela é um objetivo totalmente aceitável para uma comunidade acadêmica. O problema é quando a competência se converte em objetivo principal, deixando de lado outros objetivos importantes e quando ela é pensada de forma demasiadamente restrita.

Barnett (2001) nos desafia a abarcar uma educação para a vida humana. Nesse sentido, reiteramos que o docente para possibilitar uma formação de qualidade, que atenda às demandas do mundo globalizado, precisa propiciar estratégias para desenvolver a “Competência afetiva na relação educativa” nos estudantes. Tal competência é assumida neste trabalho como importante no desenvolvimento profissional de graduandos, pós-graduandos e professores, pois favorece a autonomia e a criatividade na construção e elaboração de soluções para os problemas de convivência pessoais e do seu grupo social.

2.1.1 Diferença entre afeto, emoção e sentimento

Eventualmente, na literatura, a utilização do termo afeto aparece como sinônimo de emoção e sentimento. Essa é uma grande divergência conceitual, pois esses termos não são sinônimos. Apesar das dificuldades para defini-los, nesse tópico, pretendemos tecer algumas explicações baseadas em vários estudiosos da área, tais como Damásio (2000), Casassus (2009), Moreno e outros (1999), Pinto (2004), Fontoura (1970), Toro (1999) dentre outros. Para esses autores, não existe consenso sobre o significado de emoção. O que, em geral, diferenciamos como emoções se deve aos estudos das diversas áreas do conhecimento, pois a depender do campo disciplinar que estuda esse objeto, existe uma diferença de sentido.

Os estudantes são afetados por vivências e experiências que aconteceram durante a sua trajetória de vida. Esses afetos podem influenciar de forma positiva e/ou negativa na construção de suas aprendizagens, no contato com seus educadores e colegas em sala de aula.

O termo emoção, etimologicamente, vem do Latim *emotionem*, movimento, comoção, gesto, ato de mover, “movimento para fora”, uma direção externa em relação ao corpo. Posteriormente, no francês e no inglês a concepção de emoção denota a natureza imediata de agitação mental ou do espírito. A emoção, para Damásio (1996) e Casassus (2009), é um processo avaliatório mental com respostas dirigidas ao corpo e ao cérebro. Nas pesquisas apontadas por Damásio (1996) se acreditava que o hemisfério direito do cérebro era o único sistema responsável pelas emoções, mas, segundo novos estudos, o autor compreende que existe uma assimetria no processo emotivo que abarca tanto o hemisfério direito quanto o esquerdo, porém com maior predominância no hemisfério cerebral direito.

A emoção se origina em uma causa e representa reações externas, específicas, públicas, inconscientes, automáticas, transitórias e violentas que o corpo físico e o sistema neurovegetativo exercem, a partir de um estímulo agradável e/ou desagradável, causando mudanças fisiológicas e corporais, tais como tremuras pelo corpo, aumento ou diminuição da voz, franzimento na testa, aumento da pressão sanguínea, das batidas cardíacas e respiratórias, irritação, tensão, frustrações etc., a depender do tipo de emoção que foi desencadeada (DAMÁSIO, 1996, 2004; CASASSUS, 2009; PINTO, 2004; FONTOURA, 1970; BARBIER, 1947; GARRIDO, 2000; TORO, 1999).

Essas reações também podem ser negativas ou positivas e sua duração varia de acordo à sua intensidade. Para Damásio (1996; 2000; 2004), as emoções estão classificadas em primárias (alegria, tristeza, medo), secundárias ou sociais (vergonha, ciúme, orgulho) e de

fundo (bem-estar, mal-estar, calma, tensão). Já Casassus (2009) chamam-nas de primárias, secundárias e mistas.

As emoções primárias são inatas, biologicamente primitivas e importantes para o desenvolvimento ontogenético. Do ponto de vista da sua expressão e vivência, elas são similares em todos os seres humanos de uma determinada cultura. Já as emoções secundárias derivam das primárias e exigem certo desenvolvimento. Embora sejam estados emocionais semelhantes entre si, apresentam diferentes nuances, como por exemplo, a intensidade, a duração, o objeto ou qualidades vivenciais mais sutis, como defende Casassus (2009). Assim, a depender da intensidade com que vivemos essas emoções, podemos diferenciar a ira da raiva, o medo e o terror.

Essas emoções secundárias, ao se complexificarem, ou seja, quando ocorrem diversas emoções ao mesmo tempo e de forma entrelaçada, originam as emoções mistas ou de fundo. Enquanto as emoções secundárias precisam das primárias para ser detectadas, as emoções de fundo dependem de indutores internos e são detectáveis através das posturas corporais (DAMÁSIO, 1996, 2000, 2004; CASASSUS, 2009).

A cognição do ser humano está associada à totalidade das funções humanas. Nesse sentido, as vivências afetivas, principalmente as positivas, possibilitam a ativação de novas sinapses no cérebro do ser humano, o que causa maior grau de inteligência, enquanto as experiências negativas contribuem para um menor grau de inteligência (OLIVEIRA, 2003). Com efeito, para Toro, “a inteligência é a capacidade afetivo motora de estabelecer conexões com a vida e relacionar a identidade pessoal com a identidade do universo” (TORO, 1999, p. 15). Nesse aspecto, a afetividade é vista como a raiz da inteligência.

Ao contrário das emoções, a afetividade é duradoura, evolui de forma lenta conforme a afinidade com o objeto ou pessoa; além de ter um componente instintivo-vivencial, possui consciência e formação simbólica, gera inteligência, baseia relações autênticas, transcende o “eu”, se expressa pelo amor, solidariedade, ética, amizade e empatia. A afetividade conduz a sentimentos de aceitação, compromisso e generosidade. Constitui uma dimensão mais completa, pois abarca tanto o Sistema Límbico-Hipotalâmico, quanto o de memória, de elaboração de valores, consciência ética, estrutura simbólica do inconsciente coletivo e vital.

Já o sentimento, é um processo duradouro, caracterizado por respostas mais elaboradas, construídas no enfrentamento dos indivíduos com o mundo, uma decisão que a pessoa toma com relação a outrem e/ou algo que escolhemos fazer ou não (amar, odiar,

perdoar), que vai provocar emoções no corpo físico, sentidas de forma consciente pelo sujeito (TORO, 1999; CASASSUS, 2009).

Para Casassus (2009), os sentimentos também podem ser conscientemente suprimidos e negados pelos indivíduos. Apesar de serem menos intensos e expressivos do que a emoção, eles se perpetuam através do tempo e não traduzem uma causa imediata, pois surgem depois da consciência de que passou pela emoção.

Damásio (1996; 2000) também separa sentimentos de emoção, pois entende que apesar de todas as emoções originarem dos sentimentos, nem todos os sentimentos estão relacionados com as emoções. Por serem abstratos, os sentimentos não podem ser observáveis, pois fazem parte do interior, da subjetividade do ser humano.

Em suma, o conhecimento cognitivo é importante, mas está interligado e depende, para a sua construção e desenvolvimento, das dimensões afetivas, emocionais e sentimentais. Os autores abordados nesse tópico coadunam com o entendimento de que os afetos, as emoções e os sentimentos vêm “antes” e “depois” dos saberes intelectuais, pois o domínio afetivo, emocional e sentimental facilita ou dificulta a aprendizagem, nos guiam, nos orientam e nos motivam a aprender, reaprender, ressignificando os conceitos aprendidos ao longo da nossa vida e nos ajudam a nos relacionarmos com os outros seres humanos, bem como com o objeto do conhecimento.

2.2 A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Para iniciar um diálogo sobre a prática docente, é importante compreendermos a etimologia dos termos: prática e pedagogia. Segundo o Dicionário Informal (2010), o termo prática se origina de “práxis²” (palavra constituída de dois polos indissociáveis - a teoria e a prática) e se relaciona ao ato de agir, de interagir com o outro de forma consciente. Já a palavra pedagogia “é a teoria ou ciência da prática educativa” que vem se desenvolvendo ao longo da história da humanidade e se firmando no modo de apreender o processo educativo, identificando o seu modo próprio de fazer educação. De acordo com Ferreira (2010, p.490), o termo Pedagogia significa “o estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais”.

² Para Marx, a práxis consiste na atividade humana prático-crítica capaz de transformar as estruturas sociais; é o fundamento da teoria que serve como instrumento da ação humana em sua relação com a natureza para a transformação da sociedade material (MARX; ENGELS, 1983).

Contribuindo com a precisão do termo, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) afirmam que etimologicamente, pedagogia significa “arte de condução de crianças” (p. 64), aquele que ajuda a conduzir o saber.

O fato de o termo pedagogia estar relacionado à criança cria uma imagem distorcida e restritiva da amplitude e complexidade que é a pedagogia, fazendo com que esta ciência seja associada às mulheres e a uma condição instrumental da racionalidade técnica (CUNHA, 2008).

Todavia, Saviani (2008) afirma que o significado de pedagogia é mais amplo do que a tarefa de guiar a criança e de ser caminho metodológico para alcançar determinado objetivo. Para ele, a pedagogia abrange todo sujeito, independente da sua idade, de modo a abarcar a dimensão ética e a teoria que se dedica aos estudos e pesquisas científicas do fenômeno educativo em sua totalidade.

Enquanto “prática intencional de ensino e de aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender” (MOROSINI, 2006), a prática docente conduz os conteúdos disciplinares que, ao serem mediados e orientados pelo docente em uma esfera criativa, questionadora, desafiadora, se dirigem para a construção do conhecimento. Isso implica em um afastamento da pura transmissão do saber pelo professor para a assimilação compreensiva de conteúdos e saberes, ou seja, não é uma prática meramente mecânica e reprodutivista, mas uma prática dinâmica, participativa e construtiva.

Segundo Postic (2007), prática docente

É um conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educam para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história (POSTIC, 2007, p. 27).

Apesar da instituição acadêmica, muitas vezes, apresentar um modelo único de ensino-aprendizagem, as relações pedagógicas desenvolvidas entre professor e estudante não são únicas e uniformes. Sabemos que as relações hierárquicas institucionais exercem poder e influenciam na natureza da relação educativa, levando os professores à coação intelectual e moral, formalizando os espaços educacionais e mostrando a marca da dominação da sociedade que a produziu. Nesse contexto, as instituições educativas não se preocupam com o desenvolvimento total e integral dos indivíduos, mas em se integrar à estrutura da sociedade dominante.

Veiga (1992, p. 16) vai ao encontro de Postic (2007) ao afirmar que a prática docente é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. É de fundamental importância compreender as múltiplas dimensões dessa prática, tais como: docência, discência, metodologia, avaliação, relação professor-estudante, concepções de educação e de ensino-aprendizagem, no sentido de construir conhecimentos de forma que esses se tornem significativos e contextualizados.

Franco (2012) diferencia a prática docente da prática educativa ao afirmar que a prática docente é uma prática social, organizada intencionalmente para concretizar processos pedagógicos, pois abrange a área específica da Pedagogia e pretende transformar as práticas sociais significativas em fins educacionais requeridos por cada sociedade. Essas práticas possuem um caráter político. Enquanto que a prática educativa tem uma dimensão ampla da Educação e busca concretizar os processos educacionais. Assim, a educação se constitui no objeto de estudo da Pedagogia.

Para Sacristán (1999), a prática docente, entendida como a ação do docente no âmbito da sala de aula, constitui o produto final no qual os educadores adquirem os conhecimentos práticos que deverão ser aperfeiçoados durante o seu desenvolvimento profissional.

Para Morosini (2006), a prática docente não é uma ação desprovida de intencionalidade. O docente comprometido com a sua função de educador consciente tece a sua ação pedagógica para a promoção do ensino-aprendizagem de qualidade de forma articulada com a práxis social. Na construção do conhecimento que é produzido na dialética histórica e cultural, datado e situado, os sujeitos da aprendizagem, envolvidos nesse processo, experimentam relações e tensões “entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares” e transdisciplinares (FERNANDES, 1999 apud MOROSINI, 2006, p.447).

Para Zabala (1998), a prática docente é a ação educativa que provém dos conhecimentos e experiências dos sujeitos (professores e estudantes) e de modelos propostos e referenciais que ajudam a interpretar o que acontece na aula. Conforme o autor, a prática compreende um momento de planejamento que acontece antes, durante e depois da aula, abrangendo as intervenções e as avaliações dos processos educacionais, tanto de professores quanto de estudantes.

Tardif (2002) afirma que o educador é um profissional dotado de saberes e que a prática docente é construída a partir dos conhecimentos teóricos aliados à prática, onde o

professor exerce sua ação de ensinar, escolhendo as estratégias didáticas adequadas às necessidades formativas dos estudantes.

Tardif (2002) destaca quatro saberes importantes para o exercício da docência e o desenvolvimento satisfatório da prática docente: os saberes eruditos transmitidos e construídos na formação profissional; os saberes adjacentes dos campos disciplinares; os saberes referentes às formas de gestão curricular que a instituição transmite através de seus programas e, por fim, os saberes práticos adquiridos na experiência docente.

Portanto, a prática docente tem um sentido amplo, como ações práticas criativas e refletidas teoricamente, inventadas pelo professor no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Essa relação nos permite compreender a dependência e a autonomia relativa que se estabelece entre a teoria em relação à prática e vice-versa. Assim, a prática docente é práxis, pois desenvolve ações que buscam transformar a realidade, através da unidade entre teoria e prática. Igualmente abarca os saberes da experiência, a historicidade, os fatos, valores e comportamentos socioculturais, as disposições cognitivas e afetivas. Esses fatores precisam ser considerados pelo docente no desafio de mobilizar e construir novos saberes em processo contínuo de reconstruções que pressupõe limites e possibilidades para a ação educativa.

2.2.1 Paradigmas convergentes e divergentes

Compreender, na atualidade, o conceito de prática docente pode assumir diferentes sentidos, conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada pelo docente. Existem várias formas de categorizar as abordagens pedagógicas que fundamentam a prática docente (CARR; KEMMIS, 1988; CARPIM; BEHRENS; TORRES, 2014; FREIRE, 1970/1996; DWORKIN, 2007; GASPARIN, 2002; CALDEIRA; ZAIDAN, 2010) que ora se aproximam, ora se distanciam e se complementam, visto que alguns modelos:

- Valorizam a cultura como base dos comportamentos manifestos (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; DWORKIN, 2007 se aproximam).
- Concebem a realidade como uma totalidade histórica e concreta, um todo indissociável, que possui sua própria estrutura, desenvolvimento e criação (CARPIM; BEHRENS; TORRES, 2014; GASPARIN, 2002 se complementam).
- Idealizam a prática docente como uma prática social complexa, determinada por um conjunto de interesses, intenções e motivações e pela consciência de seus agentes

educativos (GASPARIN, 2002; FREIRE, 1970/1996; CARR; KEMMIS, 1988; CARPIM; BEHRENS; TORRES, 2014 se aproximam).

- Relacionam a prática docente à natureza particular do professor, como sua experiência profissional, sua corporeidade, sua formação, condição de trabalho, os discentes, o contexto institucional, político, socioeconômico e de políticas públicas que podem, de forma direta ou indireta, interferir nas práticas pedagógicas na universidade (se complementam) (CARR; KEMMIS, 1988; GASPARIN, 2002).
- Buscam colocar a educação a serviço das forças populares que lutam para transformar a ordem vigente, visando à instauração de uma nova sociedade, instituindo o diálogo pedagógico e amoroso, valorizando a afetividade, no sentido do cuidado, da colaboração, da qualificação, do interesse, da empatia, da boniteza, da ética e da estética, pois os sujeitos são vistos como seres da práxis, políticos e históricos (FREIRE, 1970/1996; GASPARIN, 2002 se distanciam).
- Centram-se na difusão dos conteúdos da cultura universal, sem desconsiderar a atual realidade social (GASPARIN, 2002; CALDEIRA; ZAIDAN, 2010; DWORKIN, 2007 se aproximam).
- Concebem a educação como geradora da autorreflexão, na medida em que o pensamento autorreflexivo proporciona um ensino-aprendizagem de qualidade, pois instiga os sujeitos a pensarem soluções e formas de intervenção no processo histórico educacional da sua nação, examinando os seus fracassos, causas, possibilidades e elaborando instrumentos críticos para acompanhar as tentativas de soluções (CARPIM; BEHRENS; TORRES, 2014; GASPARIN, 2002 se complementam).

Mas, neste texto, por falta de tempo, não podemos aprofundar a análise desses modelos de prática docente. Assim, optamos por detalhar os modelos de prática docente defendidos por Carpim, Behrens e Torres (2014), tendo em vista que consideramos mais apropriados para a análise do nosso objeto de estudo. A autora apresenta dois modelos: o paradigma conservador (tradicional) e o paradigma da complexidade (inovador).

O paradigma conservador orienta uma prática docente, na qual este é o transmissor de verdades prontas e acabadas; a ênfase é na reprodução passiva dos conteúdos cognitivos pelos estudantes, no esforço, na disciplina e na quantidade. Nesse modelo de prática docente, dificilmente o estudante desenvolve o poder de criatividade. A relação professor-estudante se dá de forma hierarquizada, visto que a docente dita os conteúdos e exige dos discentes sua

reprodução acrítica, sem questionamentos. Ribeiro (2009) aponta como característica desse modelo de ensino, o método indutivo, a aula expositiva (não dialogada), a ênfase no conteúdo e na repetição dos mesmos.

Já no paradigma da complexidade, de acordo com Carpin, Behrens e Torres (2014), a prática docente deve acompanhar as transformações nos processos produtivos, educativos, sociais, políticos e econômicos que implicam uma nova visão de mundo, de homem, de sociedade, de valores éticos e morais, de hábitos, de atitudes e de estilo de vida. Nesse paradigma, valorizam-se as necessidades e anseios dos estudantes, considerando-os como parte de uma totalidade, em uma visão holística que visa à transformação da realidade.

Diante da complexidade, a prática docente tem como pressuposto essencial a produção e construção coletiva dos conhecimentos de forma a desenvolver a criticidade, os conhecimentos teóricos para aplicação da prática de forma contextualizada. A fim de alcançar este objetivo, torna-se imprescindível que a relação entre professor e estudantes seja imbuída de afetividade, no sentido positivo e inovador.

Além disso, o paradigma da complexidade visa ao sujeito complexo e total, reintegra as partes dos fatos em um todo totalizante; não dicotomiza a razão do afeto, o senso comum da ciência e nem fragmenta o conhecimento. Enxerga a realidade como complexa, incerta, contraditória, cheia de conflitos e desafios que só pode ser compreendida por um pensamento complexo, eco-sistêmico e integrador, unindo várias formas de pensar. Na construção dos conhecimentos, o estudante participa inteiramente com suas estruturas cognitivo-emocionais e afetivas (BEHRENS; OLIARI, 2007; CARDOSO, 1995; CAPRA, 1996; MORAES, 1997; SANTOS, 2002).

Ribeiro e Araújo (2009) também concebem uma prática educativa a partir de uma base epistemológica, defendendo que toda prática de ensino se fundamenta em uma concepção teórica, em um modelo epistemológico que guia e orienta as ações da docência. As autoras apresentam três modelos pedagógicos de ensino-aprendizagem, a partir dos estudos de Becker (2001): primeiro, a **epistemologia empirista**, que acredita que o conhecimento vem de fora para dentro, do mundo do objeto. O professor é o detentor do saber, portanto o centro da aprendizagem e o aluno é o sujeito passivo que escuta e repete o que lhe foi transmitido pelo professor. Conforme esse modelo, a relação professor-estudante é de objeto-sujeito, uma relação de superioridade do professor (aquele que conhece) em relação ao estudante que é uma tábula rasa, um papel em branco (objeto que nada sabe) e precisa ser preenchido pelos conhecimentos emanados do docente.

Segundo, a **epistemologia apriorista**, termo que vem de *a priori* (antes do que virá depois) e fundamenta-se na crença de que o aluno já nasce com o conhecimento, o qual é inato ao indivíduo. Tal epistemologia defende uma bagagem hereditária que desautoriza o professor de sua função de ensinar. Esse saber é construído pela razão das teorias e leis. Nesse modelo educativo, o aluno é o centro da aprendizagem, aprende por si só e o professor, no máximo, pode auxiliar na aprendizagem do aluno como um tutor que intervém o mínimo possível sem interferir nesse processo, uma vez que está desautorizado teoricamente para mediar a construção da aprendizagem do estudante. Desse modo, na relação professor-estudante, o aluno é quem determina a ação do ensino-aprendizagem, enquanto o professor é despojado da sua função de intervenção no ensino-aprendizagem.

O terceiro **modelo epistemológico** é o **relacional**, que também é chamado de **construtivista**. Essa concepção afirma que o conhecimento é produzido na interação entre o sujeito e o objeto, não está pronto e acabado, mas em constante transformação. O estudante age e problematiza a sua ação ao produzir um conhecimento novo. Nesse processo, são considerados os conhecimentos prévios dos estudantes e a relação entre professor e discente acontece de forma dialética, na qual professor e estudante se educam mutuamente e fazem história juntos, tomando consciência da articulação entre os conhecimentos do passado-presente e futuro.

Evidenciamos que esses modelos se interpenetram, de modo que é difícil, na realidade de sala de aula ou na prática educativa, um professor que baseie a sua prática docente em uma única epistemologia. Como vivemos numa transição paradigmática, é possível encontrar professores que, embora baseados em um modelo epistemológico relacional, ainda utilizem práticas fundamentadas nos seus conhecimentos tácitos.

Para concluir, vale acrescentar que é necessário aliar a dimensão cognitiva à dimensão afetiva na prática docente, contribuindo de forma efetiva e concreta para a transformação da sociedade e a emancipação do ser humano. Ora, se na visão cartesiana (tradicional), os afetos, sentimentos e emoções são reprimidos, no paradigma da complexidade, essas dimensões precisam ser estimuladas, inclusive nas relações da prática docente em sala de aula e do trabalho em geral, pois os sujeitos necessitam aprender a conviver e viver com a realidade complexa do ser humano.

2.2.2 As relações afetivas na prática docente universitária

No ambiente de sala de aula, os docentes adotam diferentes formas de tratamento com os estudantes: a relação autoritária (agressiva), a relação puramente técnica (formal) e a relação afetiva. Essas formas podem se alterar durante o dia, a semana ou o semestre letivo, todavia a postura agressiva, no sentido de arrogância e de superioridade do professor, muitas vezes predomina no espaço escolar e acadêmico, sendo empregado com menor frequência o estilo formal e, raramente, o afetuoso (ANDRADE, 2000).

A relação de ensino vem se modificando com a entrada de jovens das camadas populares nas universidades, os quais trazem valores, interesses e demandas, em geral diversificadas. Nesse contexto, nem a universidade com seu currículo nem o docente com uma prática docente estruturada, a partir de uma visão homogênea, padronizada, que acata os interesses dominantes, não atendem às necessidades de uma sociedade caracterizada por uma diversidade de culturas como a nossa.

Dentro de uma mesma sala de aula, encontramos negros, brancos, descendentes de índios, estudantes que vivem na zona rural, deficientes físicos, negros, indígenas, pessoas que professam diferentes credos religiosos, dentre outros, convivendo diariamente. Essa diversidade exige um novo olhar para a prática docente, uma nova perspectiva de educação, de forma que não se priorize uma cultura em detrimento de outra.

Tal complexidade exige uma relação de ensino humanística, na qual o professor conheça e compreenda as culturas que habitam a sua sala de aula e procure criar pontes entre essas culturas, para poder perceber os valores que as unem e as distanciam, criando uma base de funcionamento social, de envolvimento com todos, a fim de que aconteça o reconhecimento individual e coletivo das identidades.

Concordando com essas ideias, Postic (2007) critica as instituições oficiais por não articularem o projeto pedagógico com a realidade dos estudantes. O autor apresenta o espaço universitário como o lugar de encontro de várias culturas, motivo pelo qual se faz necessário escutar e compreender o outro dentro de sua constituição sociocultural.

O ato de ensinar e de aprender tem estado mais ligado aos processos técnicos de eficácia, de objetivos operacionais do que na finalidade da educação que vai além da aquisição dos conteúdos específicos para exercer uma profissão.

Sem uma formação pedagógica que o capacite para lidar com as novas demandas e culturas dos estudantes que adentram a universidade na atualidade, o professor universitário, de modo geral, tem pautado a sua prática no paradigma tradicional, no qual predomina o autoritarismo do professor que exige uma atitude receptiva por parte dos estudantes, sem

interação dialógica. Contudo, alguns docentes têm feito um esforço, no sentido de mudar as suas práticas, e centrá-las nos valores humanos, como indica Ribeiro (2009):

Embora alguns professores universitários ainda desenvolvam práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos, pautadas apenas em deveres, tarefas, no programa da disciplina que ministram e nos critérios de aprovação e reprovação dos estudantes, há, também, docentes que, tendo mudado essa representação histórica das funções do professor, se preocupam com as necessidades e interesses desses sujeitos, com o desenvolvimento de novas habilidades, atitudes e comportamentos, com a formação da pessoa humana, principalmente no que diz respeito a como lidar com outras pessoas, de modo a propiciar condições para eles aprenderem algo, ou seja, se eduquem (RIBEIRO, 2009, p.5).

Na atualidade, tem-se estudado a integralidade da afetividade na prática docente como a via que dá acesso à realização da aprendizagem cognitiva. Ribeiro (2010) afirma que o professor deixou de ser apenas um transmissor de conhecimentos prontos e acabados, conforme o modelo tradicional (cartesiano), e passou a ser visto como um facilitador, mediador da aprendizagem. Nesse novo modelo, o estudante, junto ao docente, exerce o papel de protagonista na construção dos conhecimentos.

Na busca da inovação de sua prática, o professor deve planejar estratégias pedagógicas centradas, tanto nos conteúdos disciplinares quanto no desenvolvimento de atitudes éticas, políticas, sociais, culturais, críticas, criativas e no desenvolvimento do sujeito autônomo e participativo na transformação da qualidade de vida da sociedade.

Com efeito, Faleiros (1998) assegura que os docentes só conseguirão desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem eficiente e significativa, capaz de atender às necessidades prioritárias que pulsam a vida dos indivíduos, quando tiverem consciência da totalidade dos educandos. Essa dimensão possibilita a estudantes e professores a conquista da harmonia, o equilíbrio interior e o desfrute de um autoconceito positivo.

Além disso, o professor deve garantir a democracia afetiva que consiste na renegociação dos hábitos e contratos educativos e de convivência, traçados na relação de ensino e dialógica entre docentes e discentes no ensino superior. Essa nova lógica democrática, apesar de envolver um sistema de competição efetiva entre todos e tudo, comunica e recomenda certa participação, liberdade de expressão e discussão atreladas à cultura local e suas especificidades (GIDDENS, 2003).

Reafirmamos que a aprendizagem do indivíduo, em seu processo formativo, acontece através de experiências afetivas e cognitivas. Assim sendo, a natureza da mediação pedagógica passa da antiga visão intelectualista humanista para a de caráter afetivo com

perspectivas no diálogo intercultural, que estrutura as relações e cria novas formas de pensar o mundo, a vida e as relações educativas na sociedade.

Day (2011) mostra a importância do afeto e da compaixão na manutenção das relações entre os agentes da prática docente. O autor defende que bons professores são afetuosos e, por isso, estão em sincronia com os estudantes. Um ensino com paixão e afeto desenvolve a empatia entre os sujeitos educativos que começam a perceber a realidade do outro e a sua realidade, a sentir o que o outro sente e entender o seu ponto de vista e o ponto de vista do outro. Portanto, a relação afetiva entre professor e estudante é fundamental para um ensino-aprendizagem satisfatório, fazendo parte da responsabilidade do professor pelo educar (DAY, 2011).

De acordo com Day (2011), o professor comprometido com o ensino de qualidade e com a aprendizagem significativa dos estudantes apresenta as seguintes características: cuida de si mesmo, preservando sua autoestima; é interessado e interessante, buscando novos saberes, experiências e oportunidades; busca um mentor, um amigo crítico; traz significado para a aprendizagem, ao ajudar os discentes a compreenderem de forma contextualizada os conteúdos trabalhados em sala de aula; equilibra o afeto e o controle; cultiva a sua sensibilidade cultural; aprecia e trabalha com a diversidade cultural existente em sua sala de aula (DAY, 2011).

Por fim, a afetividade, no decorrer da relação docente, é constitutiva das relações humanas em sala de aula. Daí a importância do professor em manter um relacionamento de amizade, de partilha e de solidariedade, de respeito mútuo, de atenção e cuidado com os educandos para que o ensino-aprendizagem ocorra em um ambiente agradável e harmonioso, mas não desprovido de conflitos, de movimentos, produções e mudanças.

2.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nem sempre foi vista como um objeto legítimo da ciência. O entendimento de que os fenômenos sociais, econômicos, ideológicos sejam elementos secundários na tomada de decisões e a falta de um instrumento para a análise dos dados que pudesse contemplar as dimensões culturais eram os principais motivos para a sua não legitimação. Moscovici, em 1961, a partir da publicação de *Psychanalyse: son image et son public*, trouxe grandes contribuições que abarcaram não só a área de pesquisa no âmbito da Psicologia, mas todas as disciplinas das ciências humanas.

Alves-Mazzotti (2008) aborda que o pensamento positivista tornou-se um dos impedimentos ao crescimento da TRS, pois não valorizava o papel do simbólico na orientação do comportamento humano. Todavia,

verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos têm surgido nessa área, podendo se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constitui em um novo paradigma na Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e os aprofundamentos posteriores (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 22).

O trabalho desenvolvido por Moscovici retomou e ressignificou os estudos iniciados por Durkheim (1898) com as representações coletivas, que têm como característica a impessoalidade, intocabilidade temporal, sustentação mútua e social, homogeneidade e partilha. Sua função é agir de maneira uniforme sobre a sociedade. Nesse sentido, as representações coletivas são um produto da sociedade como um todo, impõe as crenças coletivas sobre os indivíduos por meio da comunicação e possuem concepção teórica e metodológica única sem se preocupar em explicar os processos que dão origem à pluralidade da organização do pensamento humano.

Já as representações sociais, por causa do avanço dos conhecimentos na sociedade contemporânea, são variáveis, não se consolidam em tradição, pois se constituem em um processo dinâmico e movente que está enraizado na consciência do indivíduo. As RS sustentam a função de orientar e controlar os sujeitos no mundo, tornando o desconhecido em conhecido. São produtos dos grupos sociais que constroem a sociedade, por meio da comunicação, pelo processo de influência, normalização e conformidade que acompanham as crenças individuais que podem ser objeto de consenso ou dissenso para os grupos sociais. (MOSCOVICI, 2003; RATEAU ET AL, 2012; FARR, 2013; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Moscovici (2003) afirma que o conhecimento surge das nossas respostas afetivas e nunca é desinteressado, é produto de um determinado grupo que tem projetos definidos, uma produção do sujeito, mas não se desvincula da sua inscrição social. Nesse sentido, “cabe-lhe, especialmente, superar um grande obstáculo: pensar o social como cognitivo e as propriedades da cognição como algo social, pensar a parte afetiva do pensamento social” (JODELET, 2005, p. 43).

A teoria das representações sociais se insere nos paradigmas emergentes, que para se afinar com a complexidade das sociedades contemporâneas se contrapõe às teorias hegemônicas. De acordo com Arruda (2002), a TRS abarca três grandes dimensões:

- a) **campos de saber**, que se refere ao fato das teorias estarem ligadas à realidade, sujeitas aos conflitos e dissensos na sua instalação e estarem de acordo com a transição paradigmática, que nem sempre é aceita pelas normas científicas;
- b) **a conceitual-metodológica**, que se destina a revelar e a conceituar dimensões de objetos desvalorizados pela ciência. A TRS estuda temas/objetos, processo/produto, mediante métodos criativos e teorias que nem sempre são legítimas e específicas da disciplina em estudo;
- c) **a epistemológica**, que critica os binarismos entre a razão e as dimensões afetiva, subjetiva e cultural, tanto na construção dos conhecimentos quanto no fazer científico e nos comportamentos humanos. Além disso, relaciona os objetos de estudo ao seu contexto de origem.

2.3.1 Conceituando a Teoria das Representações Sociais

Roteau e outros (2012) definem as representações sociais como “sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo com relação aos objetos no ambiente social” (p. 2).

Para Moscovici, as representações sociais partem do pressuposto que os universos internos e externos estão interligados. Assim, o sujeito, ao representar um objeto, não o reproduz passivamente, mas o reconstrói, constituindo-se como sujeito, visto que ele próprio se situa no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Vale acrescentar, em resumo, que as representações sociais

não são apenas ‘opiniões sobre’, ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas grupos que regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas’ (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 23).

Trazemos, para exemplificar a questão das opiniões, a chacina de 12 pessoas por terroristas na sede do semanário francês *Charlie Hebdo* (jornal satírico progressista que publica caricaturas satirizando religiões, dentre outros temas), em Paris, que mobilizou todo o mundo. A dimensão, o motivo e a circunstância desse evento contribuíram para que todas as pessoas, independentemente de religião, etnia, gênero, cor e nação quisessem tecer

considerações sobre o ocorrido, emitindo opinião, mesmo sem ser especialista em religião ou cientista político.

Uns acusaram o terrorismo e reafirmaram o combate à ação criminosa dos muçumanos; outros assinalaram a omissão dos governantes, quanto às causas do surto de barbárie terrorista, tais como preconceitos, xenofobias etc., e as demais pessoas se ancoraram em uma dessas justificativas sobre o fato, a depender do que já possuíam de objetivado como conhecimento. Cada indivíduo que se posicionou sobre o ocorrido fez isso de um lugar social, econômico, religioso e cultural, porque se incomodou em não participar, em estar “por fora”.

As representações emergidas por cada interlocutor fizeram com que esse acontecimento se tornasse um fato social e se transformasse no pensamento social de determinado grupo. Uma vez que o fenômeno se tornou público, tornou-se um objeto de representação, alcançando o senso comum. Todos os telespectadores ou leitores foram afetados de alguma forma com essa notícia e sentiram a necessidade de compreender o que estava acontecendo. As emoções emergiram e apareceram no cotidiano de trabalho e de vida dessas pessoas sob diversas formas (individuais, sociais, coletivas). Essas representações, ao serem elaboradas nas conversações, envolveram elementos psicológicos, afetivos, cognitivos, imaginários e elementos sociais, histórico, cultural linguístico e outros, dissolvendo a dicotomia entre o social e o psicológico (sociedade/indivíduo).

Coerente com esse exemplo que esboçamos, entendemos que as representações sociais não são apenas opiniões e imagens sobre alguma coisa, mas são teorias socialmente criadas que operam no sentido de relacionar as construções da realidade vigente com as construções de condutas e comportamentos de vida, apreciados por um determinado grupo social.

Portanto, as RS permitem explicar, através do senso comum, o que somos capazes de comunicar no nosso cotidiano. Fora do conceito das Representações Sociais, o senso comum era visto como obscuro, inconsistente, deslocado, fragmentado, saber selvagem e ingênuo. Hoje, elaborada como epistemologia popular, modo legítimo da produção do conhecimento das massas, as RS são necessárias para se construir a ciência dos fenômenos mentais nas sociedades, exercendo o papel essencial de possibilitar e determinar o gênero de argumentos e de explicações que nós aceitamos. Com a interpretação da realidade cotidiana da vida moderna marca-se uma nova etapa na história, operando uma ruptura com os modelos funcionalista e positivista em vigor (MOSCOVICI, 2012).

Apesar de representações sociais ter um conceito de difícil definição, Jodelet (2001) consegue formulá-lo da seguinte forma: “É um saber socialmente elaborado e partilhado que

tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 36).

Sabemos que no contexto de sala de aula universitária se encontram os dois sujeitos educativos: professor e estudante. Ambos portam percepções, discursos, uma escuta singular das representações sociais que sustentam. Essas variadas representações se entrelaçam na sala de aula e devem ser analisadas a fim de encontrar significados e significantes que se aproximem e permitam compreender os comportamentos humanos e possibilitar o estabelecimento de uma comunicação saudável e produtiva entre esses sujeitos.

2.3.2 Características e funções das representações sociais

Ao que concerne às características das RS, Rateau e outros (2012) apresentam quatro: primeiro, a capacidade organizadora (estrutura); segundo, a disposição de partilha (consensos entre grupos específicos); terceiro, a habilidade de ser produzida coletivamente (construída nos grupos); e a quarta, a sua utilidade social (propósito das RS). Elas operam de forma complementar ou diferenciada e avaliam o ambiente social a partir dos critérios da determinação, da justificação ou da legitimação.

Podemos utilizar o exemplo supracitado da chacina de Paris para exemplificar as características das RS. Ao chegar a notícia da tragédia aos telespectadores, esses procuraram ler sobre o assunto e ouvir as opiniões e comentários de outras pessoas, organizando o seu pensamento sobre o fato e elaborando a sua concepção, a qual foi partilhada com o seu grupo social, seja nas conversações dos salões de beleza, nos cafés ou redes sociais. As discussões tecidas nessa coletividade sobre o que cada um pensa a respeito do episódio vai construir uma justificação que será a representação defendida por esse grupo, a qual será útil para a compreensão desse objeto desconhecido se tornar conhecido.

Já no que diz respeito às funções das RS, Abric (1994 apud SOUZA, 2013) aponta quatro: a função do saber, que permite explicar a realidade através do senso comum (grupos sociais se posicionando sobre os eventos); a função identitária, que dá condições aos indivíduos e grupos construírem normas e valores específicos que determinam historicamente sua identidade pessoal e social (os grupos constroem suas concepções a partir de suas crenças, gostos, posição política, social, cultural, etc.); a função orientadora, que norteia os comportamentos e ações pertinentes para o sujeito dentro do seu contexto social; e, por fim, a função de justificação que permite explicar as condutas e as ações dos sujeitos (se o grupo

representa a chacina de Paris como uma questão que envolve o preconceito religioso, essa é a justificativa que explicará e que norteará as práticas desse grupo).

No entanto, Moscovici (2003) afirma que as RS só possuem duas funções: primeiro, a função social que ordena a orientação e a influência dos indivíduos no mundo; e, segundo, a função cognitiva que torna o não conhecido em conhecido, possibilitando a comunicação individual e coletiva entre os grupos sociais em todas as sociedades do mundo, através dos códigos de nomeação e classificação.

A partir do momento em que a pessoa fica sabendo de um evento novo, como o da chacina de Paris, esse indivíduo vai buscar em sua consciência conceitos já objetivados, convalidados no intelecto para tentar ancorar esse conhecimento novo, desconhecido, tornando-o familiar, compreensível ao sujeito.

2.3.3 As abordagens da teoria das representações sociais

O estudo da Teoria das Representações Sociais se orienta por três modelos principais: o **modelo sociogenético**, que parte da ideia da busca de compreender a origem do desenvolvimento das representações sociais e de novas representações que surgem após estas e que se fundamentam nos fenômenos da dispersão da informação que sugere algo desconhecido, uma situação sem precedentes; da pressão para a inferência que se refere à intensa atividade cognitiva para conhecer, controlar e defender-se do fenômeno desconhecido e, por último, do enfoque que se refere ao conhecimento do objeto, focalizando seus aspectos particulares e expectativas grupais, tendo como autores importantes: Moscovici e Jodelet; o **modelo estrutural**, que organiza e apresenta características específicas das representações sociais a partir de um núcleo central e seus elementos periféricos, que nos permitem esclarecer as lógicas sociocognitivas das RS, tendo como teóricos importantes: Jean-Claude Abric e Claude Flament; e o **modelo sociodinâmico**, o qual visa a reconciliar a complexa ordem estrutural das RS nos contextos históricos e transformadores provindos dos aspectos ideológicos e socioculturais diversificados das relações sociais. Os autores importantes nessa abordagem são Willem Doise e Clémence (RATEAU ET AL, 2012).

Para este estudo, a **nossa opção é pela perspectiva sociogenética** de Jodelet (2005), por considerarmos ser a mais apropriada para a compreensão e análise do objeto aqui investigado. Essa abordagem se destaca por estudar não apenas o conhecido e como se conhece, mas o sujeito que sabe. Com efeito, se preocupa com a subjetividade dos indivíduos.

a sua relação com a vida afetiva, emocional, sentimental e corporal e pela articulação entre as representações e a dimensão prática, suas funções, bem como o entrelaçamento entre pensamento e afetividade.

Nesse sentido, a perspectiva sociogenética nos permitirá compreender como as representações sobre afetividade se constituem na relação de ensino entre professora e estudantes e como se articulam o pensamento e a dimensão afetiva nessas relações sociais. Tendo em vista que as RS são construídas através do processo de objetivação (elaboração cognitiva) e da ancoragem (intervenção do social) e de métodos diversificados de pesquisa que abordam o discurso verbal e as práticas sociais dos sujeitos (RATEAU ET AL, 2012; VASCONCELLOS; VIANA; SANTOS, 2007).

A objetivação mostra como o conhecimento sobre o objeto se estrutura na cognição humana. A ideia de objetivação na TRS permite tornar o que é abstrato para uma determinada cultura, em concreto, confiando materialidade às construções sobre a realidade; é compreendida por Jodelet (2005) e Roteau e outros (2012) como um processo pelo qual o objeto desconhecido é selecionado de forma concreta em uma produção seletiva, planejada, estruturante, de um conjunto cognitivo de um corpo social que detém uma quantidade limitada de relações, pela comunicação (finalidade de se sentir incluído) será generalizado de forma coletiva, tornando-se naturalizado pelo grupo, alcançando um *status* de realidade concreta.

Toda realidade incompreensível e inacessível em um determinado tempo histórico se torna real e acessível quando sustentada pela coletividade. O processo de objetivação se dá pela imaginação e materialização da palavra. “Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso, reproduzir um conceito em uma imagem” (SÁ, 1996, p. 47) desde que relacionamos que as palavras precisam de uma significação, somos impelidos a encontrar para elas um equivalente verbal, se constitui a passagem de conceitos para imagens concretas que vai se transformar em reflexos do real (MOSCOVICI, 2005; JODELET, 1994; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Já o processo de ancoragem serve para completar o processo de objetivação, dando sentido ao objeto que pretendemos compreender. Constitui uma rede de significações que se levanta sobre o objeto que, por sua vez, está permeado das impressões de valores e práticas sociais dos indivíduos. Nesse aspecto, Arruda (2002) salienta:

trata-se da maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito,

instrumentalizando o novo objeto. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nacional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar (ARRUDA, 2002, p.136).

Nessa visão, a ancoragem acontece quando algo desconhecido e perturbador ao sujeito, algo que nos intriga, adquire seu lugar em um sistema de significação individual ou coletivo de sistemas de normas e valores preexistentes. São características novas de um objeto desconhecido já objetivado que se ajustam aos padrões convencionais de entendimento de uma determinada cultura. E Alves-Mazzotti (2008), apropriando-se de Jodelet (1990), vai dizer que “a ancoragem como atribuição de sentido [...] em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 29). A finalidade é garantir que haja coerência entre o desconhecido e o conhecido, que a interação cognitiva se integre ao sistema de pensamento social, de forma a incorporar novos conhecimentos a uma categoria mais familiar.

A fim de entendermos melhor esses dois processos que nos permitem compreender como o sistema cognitivo interfere no social, e de igual forma, como os aspectos sociais interferem no funcionamento da dimensão cognitiva, Alves-Mazzotti aborda que a objetivação é a construção formal do conhecimento, enquanto a ancoragem é a inserção orgânica do pensamento elaborado. Em síntese, Jodelet (1990), na análise de Alves-Mazzotti (2008), aponta três funções importantes para compreendermos a dialética entre o processo de objetivação e ancoragem:

a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 30-31).

Assim, a TRS se constitui em uma ampla teoria que abarca saberes e contribuições relevantes de vários teóricos, além de Moscovici e Jodelet, dos campos da Psicologia e da Sociologia que permitem relacionar as interações socioculturais, processos simbólicos e comportamentos, no sentido de interpretar fenômenos e construir conceitos específicos para cada época, cultura e sociedade, aprimorando a teoria ao longo dessas décadas que nos distanciam da sua fase de iniciação.

2.3.4 Relações entre as representações sociais e a educação

Ainda temos poucas pesquisas que se ocupam das RS no domínio educacional e os autores, ou bem apresentam alguns aspectos das RS ou a elegem como fatores subjacentes, com a utilização de variáveis para explicar resultados obtidos em pesquisas. Como as RS se configuram na compreensão de como os indivíduos elaboram e organizam suas percepções, atribuições, atitudes e expectativas, através dos sistemas de significação socialmente partilhados que as orientam, na área educativa os estudos que fazem julgamento sobre fenômenos que envolvem estudantes, professores, relação professor-aluno e outros, sugerem articulações com o estudo de representações atribuídas a esses sujeitos educacionais nas situações propostas pela instituição de ensino em seus diferentes níveis de significação da aprendizagem.

Tendo em vista que as turmas de estudantes trabalham em um sistema de interação social, afetiva e cultural, cujo funcionamento só se compreende a partir de um ambiente social amplo, faz com que as pesquisas recentes se preocupem com as significações referentes às situações da prática docente em sala de aula na relação de ensino entre professores e estudantes. Imbuído dessa preocupação, Gilly (2001) destaca as representações sociais como algo importante para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas na perspectiva macroscópica, mas também microscópica, ou seja, para compreender a relação entre educação e sociedade, como também para compreender a própria sala de aula, a relação entre os sujeitos que a compõem e os conhecimentos que são construídos por esses indivíduos em suas conversações.

A afetividade na relação de professores e estudantes é um tema do campo das representações sociais, pois, na perspectiva de Jodelet (2001, p. 41), as RS têm que ser estudadas articulando os aspectos “afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervirão”. Moscovici (2003) afirma que o conceito de RS é híbrido e pertence a várias áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia etc., e, que, quando ela estuda a relação afetiva entre os sujeitos, revela um saber que evidencia os sentimentos e a forma como os indivíduos constroem suas aprendizagens e dão significado ao contexto onde vivem, sendo esses produzidos na prática social entre os sujeitos. Desse modo, é possível inferir que as RS são saberes tecidos de forma dinâmica e histórica tanto na racionalidade quanto na afetividade.

Portanto, o processo de elaboração de representações sociais está intimamente imbricado nos sujeitos sociais e se movem em campos socialmente estruturados. Entretanto, Spink (2003), citando Jodelet (1989), afirma que

as representações são também uma expressão da realidade intraindividual; uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social. [...] As representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm (SPINK, 2003, p. 98).

É consenso entre os estudiosos de representações sociais que o contexto de produção social é importante, pois sem ele não se poderia compreender as construções que provém dele. Portanto, neste estudo, tomaremos as representações sociais enquanto produção, instrumento e expressão de um grupo de estudantes e de uma professora na sua relação com a afetividade na prática educativa em sala de aula universitária.

2.3.5 Relação entre as representações sociais e os afetos

A relação entre afetos e representações sociais dá-se no cenário do cotidiano humano, no qual as representações sociais são tecidas. Os afetos causam impactos na vida social dos indivíduos, pois nossas ações, ao mesmo tempo em que nos afetam, atingem os outros, os empurrando para a ação. Nesse sentido, Arruda (2009) pontua que as RS:

[...] veiculam, portanto, não somente uma construção de conhecimento, mas um fluxo de afetos que é parte constitutiva dessa construção, que a antecede e a acompanha. Esses afetos estão na raiz, na estrutura e na interface em que a representação social se coloca ao tornar-se uma linguagem de troca, uma membrana porosa que percola a comunicação humana no cotidiano (ARRUDA, 2009, p. 88).

Assim, podemos inferir que no processo da construção das representações sociais os afetos ocupam um lugar importante, visto que as implicações da dimensão intelectual do sujeito estão profundamente imbricadas às dimensões afetiva e social. Os saberes construídos por esse corpo sócio-cognitivo apresentam um caráter simbólico e imaginário que desemboca na dimensão dos afetos. Na medida em que os indivíduos buscam compreender o mundo e dar sentido aos fenômenos, de forma simultânea, seus afetos, suas emoções, sentimentos e paixão fazem parte dessas construções, formando a realidade social.

Ao estudar as representações é preciso fazer articulações com o campo afetivo, cognitivo e social, pois as relações entre os indivíduos, nas suas conversações no cotidiano, elaboram e constroem conhecimentos. Esses conhecimentos precisam ser operacionalizados pelos diferentes grupos e sujeitos, assim, não se pode apresentar apenas como saber cognitivo. As atitudes e condutas dos indivíduos produzem ações e reações que os comprometem e os influenciam nas suas interpretações dos acontecimentos. Desse modo, os tipos de conversações e de afetos que são abordados em sala de aula envolvem um pensamento sobre as representações (JODELET, 1994; LANE, 1993; ANADON; MACHADO, 2001).

Jodelet afirma existir um isolamento cognitivo proveniente da atitude de estudar apenas o que é conhecido, desprezando o sujeito que conhece, não considerando, a *posteriori*, enquanto selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade – os critérios, as intenções e as propensões dos sujeitos sociais. Isso limita e dificulta o entendimento da representação do sujeito com as práticas. Para a autora, essa postura restringe o alcance das RS à elaboração cognitiva e a impede de destacar a dimensão prática da representação e de compreender como se formam.

Desse modo, a posição social que o indivíduo ocupa na sociedade, seus afetos e sua cultura influenciam predominantemente suas representações sobre os fatos ocorridos em seu cotidiano. Assim, toda representação é construída no tecido social dos relacionamentos e envolve a vida afetiva, emocional, corporal e cognitiva dos indivíduos, pois o ser social não pensa de forma isolada (VASCONCELLOS; VIANA; SANTOS, 2007).

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO TECIDO NA PESQUISA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Minayo, 2007

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da nossa pesquisa, detalhando o percurso traçado o qual permitiu entender como uma professora do Curso de Engenharia Civil e estudantes de determinada turma representam a afetividade na prática docente. As aulas foram observadas no espaço de sala de aula, no laboratório e em quatro canteiros de obra onde se deram aulas técnicas, fora do *campus*.

O processo de descrição da metodologia da pesquisa constitui elemento indispensável para um bom pesquisador, pois expressa a sua preocupação e cuidado com o rigor científico, os modos de fazer mais pertinentes para desenvolver as suas intenções. O pesquisador, acima de tudo, é um leitor reflexivo e crítico que se apropria de um vasto e consistente referencial bibliográfico, com o fim de mobilizar a compreensão do leitor sobre o objeto específico.

Foi esse conhecimento que contribuiu na escolha da concepção epistemológica e dos passos metodológicos necessários ao conhecimento da realidade analisada nesta pesquisa: os sentidos, desafios e possibilidades (representações) que os participantes do curso de Engenharia Civil, ministrado na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS expressam ao se reportarem à relação afetiva entre professor e estudantes na prática docente. Portanto, parte de uma perspectiva teórica ancorada em princípios da Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 1994) e da Teoria da Complexidade (MORIN, 2007; MORAES, 2008), que se complementam, visto que ambas buscam superar as distinções entre sujeito e objeto, valorizam as subjetividades, adotam uma pluralidade metodológica e defendem diferentes formas de conhecimento, como o conhecimento do senso comum.

Primeiro, apresentamos a escolha da abordagem metodológica que se refere ao tipo de pesquisa; depois, apresentamos o *locus* onde foi feita a investigação; por fim, descrevemos os sujeitos investigados, o instrumento utilizado na coleta e produção de dados com o percurso investigativo e as questões éticas e a análise dos dados.

3.1 CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAMENTAM A ESCOLHA DA PESQUISA

A partir de Descartes, houve a censura da cultura pela ciência, o isolamento dos afetos e sentimentos, a neutralização da subjetividade humana na construção dos conhecimentos. Já no período conhecido como transição paradigmática com a re-humanização da Psicologia, surge um novo modelo de ciência, a qual privilegia as culturas, o simbólico e a comunicação como elementos constitutivos do objeto. Nesse novo paradigma, a cultura incorpora o contexto e funciona como um método para a compreensão da realidade, sendo a ciência obra da sociedade que dita normas (ARRUDA, 2003).

Desse modo, a abordagem das representações sociais mantém diálogo com o senso comum na construção dos conhecimentos e muda o foco da psicologia do indivíduo para o sujeito complexo, projetando-se no campo da interdisciplinaridade e da pesquisa como prática social, pois abarca várias injunções dos conhecimentos. Existe aí uma congruência entre teoria e método, ambos estão imbricados, pois o método só se dá a partir da concepção que temos do objeto. E a metodologia não utiliza caminhos dicotômicos, pois o qualitativo pode se utilizar do quantitativo, desde que ofereça elementos que nos auxiliem na interpretação do nosso objeto que se forma historicamente, é móvel, rígido, fluido e se constrói pelas emoções e pela razão (ARRUDA, 2003).

No caso das RS, o sujeito pertence ao corpo social que ele próprio constrói, e é decorrente das conversações e representações do contexto dos grupos sociais, o sujeito é construtor ativo da realidade. Nesse aspecto, a trajetória metodológica e teórica da abordagem das representações sociais bebe da fonte dos conhecimentos da Antropologia, da Sociologia, da Linguística, da Teoria Literária e outras fontes de saberes que venham prestar melhor esclarecimento do objeto investigado. Assim, o saber não é incorpóreo nem desencarnado

[...] ele se constrói simbólica e historicamente na ação, na comunicação e no pensamento humano, e a eles se incorpora. Ele é um desafio permanente, sempre renovado, porque nasce, cresce e morre nestes enquadres (ARRUDA, 2003, p. 21).

Partindo dessas premissas é que optamos pela teoria das representações sociais, por ser uma via de acesso à compreensão de como estudantes de Engenharia Civil e sua professora criam e negociam sentidos sobre a afetividade na prática docente.

Além da TRS, consideramos pertinente para este estudo alguns princípios da teoria da complexidade (MORIN, 2007), visto que essa teoria concebe o indivíduo de forma totalizante

e, no que diz respeito à construção do conhecimento, utiliza a razão aliada aos afetos, emoções, sentimentos, intuições e interações socioculturais (MORIN, 2007; MORAES; VALENTE, 2008; BEHRENS; OLIARI, 2007). Essa complexidade é definida como um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas. É um tecido de fatos, de ações, retroações, interações, decisões e eventualidades que constitui o fenômeno da realidade e coloca o paradoxo do uno e do múltiplo (MORIN, 2007, p.13).

Assim, a abordagem de pesquisa qualitativa mostrou-se pertinente a esta investigação, visto que situa historicamente o indivíduo no mundo, levando em consideração a interpretação que esse atribui às coisas e fatos, em um diálogo dialético com o pesquisador e com a totalidade da práxis social que está sujeita a um processo contínuo de reflexividade (DEZIN; LINCOLN, 2005; DEMO, 1985; MINAYO, 2007).

A pesquisa qualitativa responde às questões particulares que não podem ser quantificadas, tais como: as atitudes, representações, opiniões, valores, crenças, sentimentos e hábitos dos sujeitos na sociedade. Também trabalha com os significados e sentidos, motivos, aspirações, atitudes e condutas diversificadas dos grupos sociais. A ênfase na subjetividade e no simbólico, a imersão do pesquisador no campo empírico, a observação direta dos comportamentos dos pesquisados, o reconhecimento do pesquisador e dos pesquisados como protagonistas na construção dos conhecimentos e das práticas, a flexibilidade no processo de condução do estudo, o fato de os fenômenos serem vistos com igual importância, a não pretensão em medir ou quantificar categorias, a orientação para o processo da pesquisa e não para o resultado, a preocupação com a influência do contexto nas evocações dos pesquisados e o reconhecimento da influência da pesquisa sobre o pesquisador e vice-versa, são características da pesquisa qualitativa (CASSELL; SYMON, 1994; CHIZOTTI, 1991; MINAYO, 2007; GODOY, 1995; ALBANDES-MOREIRA, 2002; TRIVIÑOS, 2008).

Ainda na vertente da pesquisa qualitativa optamos pelo Estudo de Caso e por princípios da pesquisa Etnográfica. O Estudo de Caso se consolidou na área da educação nos últimos anos no desejo de compreender os fenômenos sociais complexos. Também busca analisar de forma aprofundada um interesse específico ou de múltiplos casos, com contornos claros e definidos, estudando-os de forma transversal da prática docente em que os professores estão envolvidos, cujas partes são integradas, explorando os dados das relações com o contexto de produção e dos significados a eles atribuídos pelos participantes investigados (BOGGINO, 2013; TRIVIÑOS, 2008; YIN, 2010; STAKE, 2000).

Nesta pesquisa, o Estudo de Caso é definido como uma estratégia de pesquisa empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2010, p.32). A coleta de evidências, nesse tipo de pesquisa pode ser através de documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. No nosso caso, utilizamos a observação como estratégia complementar ao uso das entrevistas, tendo o auxílio de um roteiro estruturado.

Para Alves-Mazzotti (2006), os exemplos mais comuns de Estudo de Caso são os que enfocam apenas um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento. Quanto às investigações de casos múltiplos, podem ser com variados sujeitos e várias instituições. Nesta pesquisa, optamos pelo estudo de um grupo da UEFS.

Ainda nessa direção, Stake (2000) e Yin (2010), apesar de terem perspectivas epistemológicas diferentes, se aproximam no que se refere aos tipos de estudo de caso, quando, com outras palavras, afirmam que existem estudos de casos que emergem do interesse despertado por um caso em particular (intrínseco, extremo e revelador); outros nascem do desejo de compreender algo mais amplo (exploratório, crítico, instrumental); e outros, por pretenderem estudar de forma conjunta vários casos a fim de entender um fenômeno.

Neste estudo, procuramos, a partir de uma unidade específica, que é a investigação da relação afetiva entre uma docente e seus alunos, compreender algo mais amplo que é a importância da afetividade nos processos de aprendizagem dos sujeitos. E ainda, fundamentadas em Yin (2010), este estudo se configurou como uma estratégia para explorar esse fenômeno pouco investigado, o qual exigiu estudo aprofundado, proporcionando o levantamento de categorias de observação ou hipóteses para estudos posteriores.

Quanto à Pesquisa Etnográfica André (1997) afirma que ela propicia ao pesquisador maior proximidade com o cotidiano da prática pedagógica, ajudando-o a analisar questões específicas desse contexto. Por causa dessa vantagem, nesta pesquisa, optamos por usar alguns dos seus princípios, por reconhecer que o estudo do tipo etnográfico nos ajudaria no conhecimento mais aprofundado das relações afetivas entre a docente e seus alunos de uma turma do Curso de Engenharia Civil.

Algumas contribuições desse método para este trabalho são: serve para articular a teoria com a prática cotidiana de sala de aula universitária; proporciona a aproximação do pesquisador às situações concretas da prática; favorece um olhar mais crítico e clínico sobre o

fazer docente, possibilitando ao pesquisador o conhecimento dos problemas que permeiam o exercício da docência na atualidade.

3.2 *LOCUS* DA PESQUISA

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi escolhida para ser o *locus* desta pesquisa. Com o objetivo de formar e capacitar novos profissionais para atuar em diversas áreas do conhecimento, a instituição oferece 31 Cursos de Graduação, sendo 16 bacharelados e 15 licenciaturas nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Naturais e de Saúde, Tecnologia e Ciências Exatas e Letras e Artes. Além dos cursos de graduação, oferece Cursos de Pós-Graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu*: 15 Cursos de Mestrado e quatro Doutorados (UEFS, 2014).

Em 1968, o governo estadual da Bahia desenvolveu uma política de educação integral, voltada para a ampliação do ensino em todos os níveis, com o objetivo de formar mapas para o processo de industrialização. Assim, tendo como objetivo interiorizar a educação superior, até então limitada à capital, Salvador, iniciou-se o processo de interiorização, com a instalação de Faculdades de Formação de Professores nas principais cidades interioranas, sedes das regiões administrativas do Estado, que passaram a atuar como distritos geoeeducacionais.

Nesse contexto de expansão política, Feira de Santana, reconhecida como o mais importante centro polarizador do interior do Estado, em 1968 instalou a Faculdade Estadual de Educação que, em 1970, foi transformada na Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFS), através da Lei Estadual nº 2.784, de 24 de janeiro de 1970 e da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

A UEFS vem expandindo nos últimos anos. As suas ações se concentram no centro-norte baiano, território que integra o semiárido, e está presente em cerca de 150 municípios baianos, em cumprimento do seu objetivo social que é preparar cidadãos que venham a exercer tanto liderança profissional e intelectual no campo das atividades a que se propõem quanto a ser responsável social no desempenho do seu papel na definição dos destinos da sociedade baiana e brasileira. O cumprimento dessa função social torna a universidade reconhecida como uma das mais expressivas instituições de educação superior do estado da Bahia e do País.

O curso de Bacharelado em Engenharia Civil, onde realizamos esta pesquisa, foi criado em 1980 e regulamentado pela Resolução 10/80, do Conselho Diretor da UEFS. Surgiu em substituição ao curso de Tecnólogo em Construção Civil e iniciou os trabalhos letivos em agosto de 1980, com 415 estudantes.

Desde a sua implantação, o curso de Engenharia Civil sofreu algumas alterações na estrutura curricular, como as que ocorreram em 1996 e em 1997. Nesta última, além das disciplinas e do processo de transição entre os dois currículos e do aproveitamento de certos instrumentos já existentes, foi definido o perfil desejado para o engenheiro, bem como a estrutura pedagógica e a organização das disciplinas do curso. Nas discussões, era focada a preocupação com a alta taxa de evasão dos estudantes. Com efeito, essa situação não ocorre apenas na UEFS.

Oliveira (2010) mostra que a evasão nos cursos de Engenharia Civil ultrapassa 60% no setor privado, enquanto que no setor público fica acima de 40%. A pesquisa evidencia que se não fosse o alto nível de evasão e retenção no curso, o Brasil estaria formando o dobro de engenheiros que se formam atualmente no país.

No caso do curso de Engenharia Civil na UEFS, apresentava um alto índice de evasão, chegando a 46% em 2005.2. Todavia, esse índice foi diminuindo, embora de forma irregular, chegando a 7% em 2013.2 e 9% em 2014.2, como vemos no quadro a seguir disponibilizado pela Divisão de Assuntos Acadêmicos - DAA da UEFS.

Quadro 1 – EVOLUÇÃO DE ESTUDANTES DA UEFS

CURSO	QUADRO DE EVOLUÇÃO DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM POR VESTIBULAR NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL							
	SITUAÇÃO							
	INGRESSO VESTIBULAR	ABANDONO	CANCELAMENTO	TRANSFERÊNCIA*	FALECIMENTO	FORMATURA	REGULARES*	EVASÃO
20051	40	6	3	0	0	28	3	23%
20052	37	17	0	0	0	19	1	46%
20061	40	7	1	0	0	30	2	20%
20062	40	12	4	1	0	21	2	43%
20071	40	12	2	0	0	16	10	35%
20072	38	14	3	0	0	6	15	45%
20081	38	10	1	0	0	10	17	29%
20082	39	10	4	0	0	19	6	36%
20091	41	13	2	0	0	8	18	37%
20101	40	8	4	0	0	9	19	30%
20102	41	3	7	0	0	0	31	24%
20111	40	2	3	0	0	0	35	13%
20112	42	3	2	0	0	0	37	12%
20121	42	3	3	0	0	0	36	14%
20122	42	3	5	0	0	0	34	19%
20131	41	2	5	0	0	0	34	17%
20132	42	1	2	0	0	0	39	7%
20141	42	2	7	0	0	0	33	21%
20142	43	0	4	0	0	0	39	9%

*Alunos que efetuaram transferência entre cursos da Universidade Estadual de Feira de Santana ou para outras Instituições de Ensino

**Alunos com vínculo ativo na Instituição

Segundo o DAA da UEFS, o curso de Engenharia Civil diminuiu a evasão, mas enfrenta outro problema – a permanência dos estudantes no curso por mais de cinco anos devido à reprovação em alguns componentes curriculares, como nas áreas de Estrutura. Os estudantes, nos primeiros dois anos de curso, se *desemestralizam* devido às deficiências nos conhecimentos básicos de cálculos e problemas com alguns docentes, como relata um dos estudantes participantes da pesquisa.

Eu tive problemas com alguns professores da área... Eu ainda sinto que **eu cursei uma disciplina, por exemplo, por sete vezes que me barrou no curso**. Por que, por mais que eu tivesse problemas pessoais e essas coisas, que eu não tivesse como dar dedicação, uma forte dedicação à UEFS eu não deixava de honrar o compromisso. Por exemplo, de estar na sala de aula, de estudar, nem que fosse de véspera, apesar de que teve provas que eu fiz sem estudar, mas não me prejudicou muito, no sentido que eu podia acompanhar o curso, tanto é que eu estou aqui só fazendo a Cadeia de Estruturas, porque é uma disciplina que eu cursei sete vezes e me barrou para fazer as demais, impedindo de me formar (Estudante Lucas).

No intuito de amenizar alguns problemas no curso de Engenharia Civil, cabe ressaltar que na última reformulação curricular foi introduzido o ciclo básico que visa a inserir o estudante no curso de Engenharia Civil, fornecendo-lhe os conhecimentos básicos para que o estudante se torne capacitado para dar continuidade ao curso, diminuindo a evasão nos primeiros semestres. Dessa forma, são oferecidas as seguintes disciplinas: Introdução à Engenharia, Desenho Básico-E, Computação Aplicada a Engenharia I e Química Aplicada (COLEGIADO DE ENGENHARIA CIVIL DA UEFS, 2014).

3.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram uma professora e 36 estudantes de um componente curricular¹ do oitavo semestre do curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Tal escolha se justifica pelo fato dessa professora ter sido indicada pelos estudantes do curso de Engenharia Civil como professora inovadora, principalmente pela sua relação afetiva com os estudantes, em uma pesquisa² anteriormente realizada com a nossa participação. Essa atribuição dada pelos estudantes à professora nos inquietou, fato esse que nos motivou a desejar conhecer a sua relação afetiva na prática docente com os estudantes, visto que se trata

¹ Deixamos de explicitar o nome do componente curricular por questões éticas.

² Práticas pedagógicas inovadoras na Universidade Estadual de Feira de Santana, realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária – NEPPU.

de uma professora de um curso de exatas, o qual apresenta um histórico de elevado índice de retenção de estudantes no curso, como mostramos anteriormente.

A professora que colaborou com esta pesquisa tem muitos anos de docência no curso de Engenharia Civil da UEFS. Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Católica de Salvador – UCSAL, Mestrado em Geotecnia pela Universidade de São Paulo – USP/São Carlos e Doutorado em Geotecnia Ambiental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ-COPPE.

Em relação à formação pedagógica, a docente participou, aproximadamente, por cinco anos de cursos e jornadas pedagógicas, por iniciativa do Departamento de Tecnologia, nos quais se discutiam formas de ensinar, formas de avaliar o aluno e relações interpessoais no ambiente de trabalho. Nos últimos anos, a professora não tem participado de formação pedagógica continuada. Mas garante que busca atualização individual no campo específico em que atua, participando de pelo menos três palestras da sua área ao ano.

Os participantes da pesquisa, estudantes da turma de Engenharia Civil que responderam o questionário de perfil da turma, apresentaram as seguintes características: faixa etária entre 21 e 30 anos; 25 homens e 11 mulheres; turma heterogênea, por serem estudantes de vários semestres, tendo apenas sete são devidamente semestralizado; tempo de permanência no curso entre quatro a sete anos; dos 32 estudantes, 20 trabalham ou estagiam na área de construção civil, três são professores de curso técnico, dois são bolsistas de programas de extensão e sete não trabalham.

Para melhor visualizarmos as características dos estudantes participantes da entrevista semiestruturada, elaboramos o quadro a seguir.

Quadro 2 – Identificação dos estudantes que participaram da entrevista

Identificação¹	Idade	Semestre de início do curso na UEFS	Situação do estudante	Trabalha	Função	Cursou o ensino médio
Estudante Antônio	22	2011.2	Dessemestralizado	Sim	Estagiário em construção civil	Privada
Estudante Carlos	23	2010.1	Semestralizado	Não	--	Privada
Estudante João	23	2010.1	Dessemestralizado	Sim	Professor de curso técnico	Pública
Estudante John	21	2011.1	Dessemestralizado	Sim	Estagiário em construção civil	Comunitária
Estudante Júlia	23	2011.1	Dessemestralizada	Não	--	Privada
Estudante Júnior	30	2009.1	Dessemestralizado	Sim	Bolsista de Extensão	Pública

Estudante Larissa	22	2010.1	Semestralizada	Sim	Estagiária em construção civil	Privada
Estudante Lock	28	2007.2	Dessemestralizado	Sim	Engenharia da Caixa Econômica	Público
Estudante Lucas	28	2008.1	Dessemestralizado	Sim	Bolsista de Extensão	Pública
Estudante Mariana	23	2010.1	Dessemestralizada	Não	--	Privada
Estudante Pedro	23	2010.1	Semestralizado	Sim	Estagiário em engenharia civil	Privada
Estudante Valentina	26	2010.2	Semestralizada	Sim	Estagiária em construção civil	Privada

⁴Os participantes da pesquisa estão identificados por pseudônimos para preservar suas identidades.

A partir das observações realizadas nas aulas do componente curricular X, selecionamos 12 estudantes para participar da entrevista semiestruturada (sobre a qual vamos detalhar mais adiante) por apresentarem as seguintes características: dois repetem disciplinas; três trabalham na área; três participaram de intercâmbio internacional; dois se destacam na sala de aula pelas conversas paralelas e dois se destacam pela participação ativa.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

A pesquisa em representações sociais sugere uma multiplicidade de instrumentos para cercar o objeto a ser estudado, visando a conhecê-lo com maior profundidade. Assim, optamos pelos instrumentos de coleta e produção de dados: observação inspirada no modelo participante da prática docente de uma professora do curso de Engenharia Civil da UEFS e a entrevista com uso de questão estímulo à professora e a 12 estudantes do referido curso.

Segundo Arruda (2003), o processo de coleta e produção de dados geralmente dá-se pela comunicação entre o pesquisador e os pesquisados e vice-versa. Ambas as direções tomadas na pesquisa são perigosas e podem incidir na integridade e qualidade dos dados. Desse modo, para a autora, a utilização de metodologias combinadas se constitui o caminho mais frutífero por facilitar a compreensão melhor do objeto, exibindo mais a sua complexidade, atitude mais coerente para as TRS.

A observação participante, segundo Minayo (2010), é difícil conceituar, visto que é complexa e não há uma unanimidade a esse respeito nas ciências sociais. A observação participante surgiu na Antropologia, em 1922 com “o trabalho de campo” de Malinowski.

Ainda conforme a autora, esse antropólogo valoriza o processo de observação direta, defendendo que há uma série de fenômenos importantes que não podem ser registrados por meio de perguntas e documentos, mas devem ser observados em sua realidade, como por exemplo: os sentimentos e as ideias de um grupo verbalizadas ou evidenciadas por gestos e atitudes a fim de reconstruir teoricamente a *totalidade*.

Desse modo, o modelo de observação participante é uma técnica que objetiva entrar na sala de aula para buscar compreender toda a sua dinâmica, sobretudo o que não foi dito verbalmente, mas pode ser visto e capturado por um observador experiente (MINAYO, 2010). Para Borg (1967 apud VIANNA, 2003) as técnicas de observação praticamente são as únicas disponíveis para o estudo de comportamentos complexos, como por exemplo, a complexidade que é a relação entre professor e estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos registrar todos os eventos testemunhados de forma detalhada, no diário de campo, durante um semestre letivo. A observação participante tem o objetivo de abrir a “caixa preta” da sala de aula “para descobrir os fatores que determinam e influenciam as experiências dos alunos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 202). Todavia, o nosso tempo não foi suficiente para um procedimento dessa natureza. É próprio da pesquisa com observação participante passar muito tempo no campo investigado, o que fica inviável em uma pesquisa no período do Mestrado.

Para esses autores, a observação participante possui a vantagem de mostrar a realidade social como ela é, tornando difícil aos sujeitos pesquisados omitirem a verdade sobre os fatos investigados, visto que o pesquisador se encontra presente no campo estudado, testemunhando os eventos reais da forma que acontecem e não através da escuta de outros a respeito do objeto de estudo. Porém, alguns críticos afirmam que a falta de objetividade é uma fragilidade nessa técnica de pesquisa, item que para os autores pode ser superado sistematicamente. Além disso, durante o percurso da observação, poderão ocorrer mudanças inesperadas no foco da investigação, ocasionando novas ideias, novo olhar investigativo sobre o objeto de estudo.

No caso da nossa pesquisa, optamos por observar a prática docente da referida professora como observador revelado, ou seja, declaramos a verdadeira identidade e os objetivos da pesquisa, por questões éticas, o que é defendido por Moreira e Caleffe (2008), como a melhor maneira de realizar uma observação inspirada no modelo participante, embora reconheçamos que tal revelação pudesse afetar o comportamento dos sujeitos observados.

Concordamos com Ribeiro que a observação da prática do professor favorece

captar os discursos verbais, gestuais e expressivos, permitindo cercar o objeto de estudo, a fim de conhecê-lo com maior profundidade. Já que as representações sociais orientam as práticas dos sujeitos sociais, a observação nos possibilitará o cruzamento entre o discurso e as ações dos sujeitos (RIBEIRO, 2011, p. 15).

Nesse ínterim, Flick (2004) afirma que as ações, atitudes e observações do pesquisador devem ser refletidas, pois todas as suas impressões, irritações, afetos, emoções, sentimentos, etc. se transformam em dados, fazendo parte da interpretação do objeto investigado. Essas apreciações foram consideradas no diário da nossa pesquisa. O diário é um caderno onde se registram as observações.

O instrumento metodológico de observação permitiu interpretar, à luz da teoria das representações sociais, os eventos e comportamentos, explicar significados muitas vezes ocultos e analisar o impacto que estes causam no âmbito da prática docente. As observações consideradas qualitativas podem abarcar todo o momento de permanência do observante no campo, ou pode ser seletiva, delineando eventos determinados em função da problemática da pesquisa. Tanto a observação de caráter mais amplo quanto a seletiva podem ser imprescindíveis instrumentos para o estudo da atuação dos agentes educativos, mas nesta pesquisa optamos pela seletiva, a qual delineou os eventos relacionados à nossa problemática.

A observação participativa, na visão de Vianna (2003), gera verdades práticas e teorias sobre a cultura humana com apoio nas realidades cotidianas dos indivíduos observados. É uma atividade que demanda um longo período do pesquisador no campo e aceita a triangulação de vários instrumentos de coleta de dados, os quais possibilitam a análise de atitudes, opiniões, sentimentos e permite superar problemas encontrados na trajetória da pesquisa.

Esta pesquisa focou a observação dos eventos relacionados à afetividade na relação entre a professora e os estudantes. Conforme Moreira e Caleffe (2008) recomendam, elaboramos um protocolo de observação para registrarmos as anotações descritivas (descrição das atividades ocorridas no espaço da sala de aula) e as anotações reflexivas (reflexões do pesquisador sobre as atividades observadas). Assim, como todo instrumento de coleta de dados tem desvantagens, a observação participante também apresentou algumas desvantagens, tais como: consumo de tempo, estudo com um limite de sujeitos, esforço por parte da pesquisadora de estar no campo onde ocorreram as observações durante todas as aulas do semestre, a causa de inconveniências pessoais tanto para a pesquisadora, quanto para os pesquisados, mudança de atitudes, hábitos e comportamentos por parte da pesquisadora.

Conforme recomenda Valladares (2007), o tempo no campo, na observação participante, foi um pré-requisito para as nossas investigações ao envolver a prática docente e as ações e atitudes dos estudantes. De tal modo, as observações ocorreram durante 105 horas, fato que contribuiu para maior compreensão da relação entre a docente e os estudantes investigados na relação de ensino. As observações tiveram início no mês de março e foram concluídas no mês de outubro, devido a quase três meses de greve. Ainda fundamentadas nessa autora, não tivemos controle sobre o território pesquisado por se tratar de um ambiente desconhecido e a interação entre a pesquisadora e os pesquisados foi constante e diferenciada da interação comum aos sujeitos que compõem a sala de aula.

Durante o período das observações procuramos saber ouvir, escutar, ver, fazer uso dos sentidos, saber quando, onde e como inquerirmos, ou não inquerirmos os sujeitos pesquisados; desenvolvemos uma rotina de atividades mediante a anotação sistemática no diário de campo. Esforçamo-nos em gerar a confiança dos pesquisados, ao ponto da docente socializar conosco assuntos pessoais e da sua turma, bem como os estudantes nos procurarem para conversar sobre questões pessoais e acadêmicas e sobre a própria pesquisa.

Outra recomendação de Valladares (2007) é que o pesquisador, enquanto observador, reflita e aprenda com os erros cometidos no campo e procure dar a devolutiva, que é o resultado final do trabalho que será consultado por quem se interessar. Como não poderemos reunir a própria turma, vamos convidar os colaboradores para participarem da nossa apresentação.

Durante o processo de observação da prática docente, testamos o roteiro de observação que fora previamente elaborado para nos assegurarmos de seu grau de adequação e precisão. Esse exercício nos permitiu reavaliarmos o roteiro, após a qual vimos a necessidade de refazermos algumas questões, acrescentarmos novas dimensões ao instrumento de coleta, bem como retirar, reconstruir e ressignificar outras.

Durante as observações, solicitamos da docente participante da pesquisa o seu planejamento de ensino e notamos que a professora não dispunha desse instrumento, embora promettesse elaborá-lo para nos entregar. Quando a docente nos entregou o planejamento, revelou que gostou da nossa solicitação, pois não tinha costume de planejar. Nesse sentido, podemos inferir que a nossa pesquisa contribuiu com a prática docente, no sentido de ter instigado a docente a refletir sobre a importância de se fazer o planejamento de ensino da disciplina.

Apontamos como dificuldade, no uso desse instrumento, a extensão dos dados durante as observações e entrevistas, pois as observações foram feitas de forma descritiva e depois reflexiva e isso demandou muitas laudas de informações. No momento da categorização foi bem exaustivo o processo de leitura e releitura dos dados até a delimitação das porções de sentido e das categorias.

Como já nos referimos anteriormente, a entrevista semiestruturada foi outra técnica escolhida, por ser um instrumento de coleta de dados que possibilitou a interação de natureza social, possuindo um caráter similar a um diálogo, o qual exerceu uma influência recíproca entre a pesquisadora e os pesquisados, na perspectiva de ofertar uma visão da realidade como se apresenta, como explorar o ambiente vivido pelo entrevistado.

O pesquisador deve ser cauteloso na interpretação e julgamento que faz das ações e concepções dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, “tentamos manter domínio dos limites da questão que investigamos, o que é importante mesmo em estudo exploratório e, finalmente, evitamos, dentro de nossas possibilidades pessoais, lançar mão de noções pré-concebidas” (MENANDRO, 1995, p. 33). Isso não significa que o pesquisador não seja conhecedor do contexto em que os sujeitos vivem e que não tenha algo a compartilhar com estes, mas implica em ir ao local onde será realizada a pesquisa para se afeiçoar com o campo empírico, e procurar conhecer e compreender os pesquisados no sentido de poder lhes ofertar um roteiro de entrevista acessível às suas condições e isso nós fizemos.

As entrevistas foram do tipo questão estímulo, como se pode verificar nos Apêndices nº 02 e 03. Segundo Albandes-Moreira (2002, apud Batista-dos-Santos ET AL, 2010), é algo utilizado para motivar a pergunta e as proposições dos sujeitos pesquisados. Essa técnica permite ao entrevistador obter o máximo de informações relevantes e necessárias para compreender as experiências subjetivas dos sujeitos de forma mais próxima da realidade. Tais questões se apoiam nos seguintes pressupostos: quanto menos relação as questões tiverem com o tema da pesquisa, melhor o objeto será abordado; quanto mais as questões proporcionarem rememorar o vivido com narrativas da vida real, os sujeitos serão bem abordados. Em suma, a questão estímulo permitiu, de forma sutil, a socialização das representações dos sujeitos pesquisados.

Construímos dois roteiros de entrevista: um para a docente e outro para os estudantes por entendermos a especificidade de cada papel exercido por esses sujeitos na sala de aula. Esses roteiros foram testados antes de serem aplicados aos sujeitos para saber se responderiam aos objetivos pretendidos pela pesquisa. Assim, pudemos perceber que o instrumento

precisava de algumas reformulações, tais como: a diminuição de quatro questões-estímulos que obtinham respostas semelhantes e o acréscimo de mais duas questões que faltaram para dar resposta aos nossos objetivos.

As histórias que apareceram na entrevista foram baseadas em histórias reais vivenciadas por estudantes de graduação e pós-graduação da UEFS, e foram selecionadas e pensadas de forma a não castrar a liberdade de expressão e sentimento dos sujeitos. E estas despertaram um papel importante de reflexão tanto para os estudantes quanto para a docente. Muitos se identificaram com as histórias ao ponto de se emocionarem e expressarem sentimentos em relação a experiências que tiveram durante a graduação. Vemos no depoimento a seguir o papel da entrevista para provocar a reflexão e a formação dos participantes.

Aconteceu comigo. Professores me entregarem nota de provas e olharem extasiados para a nota porque eu tirei uma nota boa. Então... Você se sente a pior pessoa do mundo. [...] Você não pode contar com ninguém. Ninguém vai conseguir lhe compreender e ninguém vai conseguir respeitar as suas diferenças. Então, o sentimento é claro é de revolta. [...] Às vezes a gente se liga demais no lado intelectual na universidade, nos lados técnicos e esquece muito do lado humano mesmo, de relações humanas entre pessoas, isso é muito esquecido na universidade. **(Estudante Júlia)**.

O processo de entrevista procedeu da seguinte forma: no primeiro momento, os sujeitos foram contatados pessoalmente para agendar o dia e horário disponível. Depois, por meio do *whatsapp* foram lembrados e em alguns casos reagendados. No segundo momento, a partir dos testemunhos orais, foram feitas as transcrições das gravações de forma minuciosa e exhaustiva. No terceiro momento, foi realizada a leitura, releitura, categorização e análise das porções de sentidos. Com a organização dos depoimentos, surgiram sentidos de afetividade que foram comuns aos sujeitos e que fazem parte de suas representações sobre o objeto de estudo. Essas categorias serão discutidas no próximo capítulo.

Apresentamos como dificuldades, no uso desse instrumento, o fato de muitos participantes darem depoimentos longos com rodeios para fornecerem resposta aos nossos questionamentos. Vale registrar que o discurso dos sujeitos possibilitou a organização de inúmeras dimensões que extrapolaram os nossos objetivos.

3.4.1 O percurso investigativo e as questões éticas

O projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, através do parecer de nº 1.101.674. No processo de coleta de dados tomamos todos os cuidados éticos com os participantes que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que deu a autorização dos pesquisados para o uso dos depoimentos coletados em produções acadêmicas. Esse documento se encontra no Apêndice deste trabalho.

Os participantes foram consultados e permitiram a gravação em áudio dos seus depoimentos, ficando informados sobre o sigilo das informações prestadas e da sua identificação preservada em todos os processos da pesquisa. O cuidado com o outro faz parte do campo da ética, os atos humanos conscientes e voluntários podem afetar outros indivíduos, grupos sociais e até mesmo uma sociedade. Esse afeto pode ser de natureza positiva ou negativa, por isso refletimos sobre o desenho da pesquisa, tendo consciência dos pressupostos e das implicações dos mecanismos de apreensão dos dados para não incorrerem na reificação ou coisificação dos sujeitos, na manipulação da população investigada (GAMBOA, 2007).

Para manter o anonimato dos participantes, foi solicitado aos mesmos que se atribuíssem um nome fictício pelo qual gostariam de serem identificados na investigação. As observações foram realizadas na sala de aula durante o semestre letivo de 2015.1 e as entrevistas em local, dia e horário combinado com os participantes.

Conforme as informações contidas no TCLE, depois de transcrevermos cada entrevista, entregamos aos respectivos entrevistados para que eles pudessem ler e fazer as correções que julgassem necessárias antes de submetermos à análise. Os sujeitos pesquisados se mostraram receptivos e colaboraram de forma efetiva, sem resistências com a investigação.

A docente se mostrou receptiva à pesquisa e concordou em ter as suas aulas observadas e registradas no diário de campo, bem como o acompanhamento de suas orientações com os estudantes dentro e fora da sala de aula e nas aulas de campo. Como a docente sempre ficava depois da aula cerca de uma hora, e, às vezes, mais que isso, atendendo os alunos, as observações tiveram uma duração bem maior que o previsto.

As aulas observadas desenvolveram-se em dois dias da semana. Na terça-feira, das 15h30min às 18h30min ocorreram em uma sala de 7,40m de comprimento e 7m de largura, a qual tinha nas paredes mais de quatro entradas elétricas, distribuídas nas paredes da sala, dois aparelhos de ar condicionado em bom estado, iluminação artificial boa, janelas de vidro com persianas, uma porta de madeira, duas estantes de ferro com alguns materiais didáticos, uma prateleira na parede com uns poucos materiais didáticos, uma lousa branca e um quadro-

negro, um data-show, um notebook da professora, uma CPU, um retroprojetor, uma mesa de professor, uma cadeira para o professor e 40 carteiras. Notamos que os estudantes colocavam as carteiras onde queriam e elas não apresentavam conforto para a lombar dos estudantes.

Na quinta-feira, as aulas começavam às 16h30min e terminavam às 18h30min, mas, geralmente, aconteciam em duas salas de aula diferentes. A primeira sala de aula era menor, tinha 9,80m de comprimento e 7m de largura, com quatro entradas elétricas distribuídas na parte da frente da sala, dois aparelhos de ar condicionado, um em bom estado e outro com defeito, janelas com persianas, uma lousa de vidro, um data-show, uma CPU, vários materiais didáticos, como canos na parede esquerda da sala, uma mesa grande no fundo da sala, uma mesa de professor com uma cadeira, 40 carteiras confortáveis para a lombar. Já a segunda sala era destinada ao curso de Mestrado, bem maior que a primeira, confortável, com dois aparelhos de ar condicionado bons, bem iluminada e ventilada, com 40 cadeiras acolchoadas, um data show, várias tomadas espalhadas nas paredes da sala, etc.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados foram analisados a partir da fundamentação teórica advinda do quadro teórico da pesquisa, que inclui os princípios da Teoria das Representações Sociais para nos possibilitar identificar as condições por meio das quais o conceito de afetividade se forma e se torna um orientador para a relação afetiva entre professora e estudantes na turma investigada. Os dados, depois de tratados, foram analisados segundo princípios da análise de conteúdos categorial e temática de Bardin (2010).

Bardin (2010) define a análise de conteúdo, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33), capaz de comunicar os significados de tudo que é dito ou escrito. A intenção dessa metodologia “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 40).

A análise de conteúdo temática ultrapassa os limites da análise limitada pelo conteúdo manifesto tendo seus dados justificados pela vontade de entender o sentido pleno do discurso. Através desse método, o pesquisador busca sair das incertezas e questionar o que está realmente dito na mensagem e se outros sujeitos compartilham com a mesma compreensão.

As informações que obtivemos dos sujeitos pesquisados sobre o nosso objeto de estudo foram minuciosamente selecionadas e analisadas de forma sistemática, segundo uma matriz intelectual e afetiva. Esse procedimento permitiu

Compreender e agir sobre o objeto constituindo-se em um conjunto de conceitos articulados socialmente produzidos e compartilhados como explicação teórica a questões que eles se colocam na relação com o mundo (VASCONCELOS; VIANA; SANTOS, 2007, p. 42).

O critério usado na categorização dos dados foi o sentido conceitual dado à afetividade na relação educativa (conceitos chaves) com emparelhamento de sinônimos e expressões que se aproximaram do sentido da prática descrita pelos estudantes, que são as porções de sentido.

Esse processo foi minucioso e exaustivo, pois, primeiro, construímos um quadro com todas as possíveis categorias que emergiram da fala dos sujeitos. Depois, selecionamos as porções de sentido que correspondiam às respectivas categorias. Em seguida, fizemos a análise analítica dos dados com base no quadro teórico. Logo após, estabelecemos as relações entre a problemática investigada e a realidade, focando como a docente e os estudantes investigados constroem sentidos em torno da relação afetiva na prática docente na sala de aula, levando em consideração o que os sujeitos pensam, por que pensam e como pensam tal objeto, a fim de validarmos a realidade concreta. Por fim, fizemos o mesmo com as observações e triangulamos os dados das entrevistas com os dados das observações.

A partir da análise, compreendemos a existência de relações entre a forma em que a professora se relaciona com os estudantes e realiza a sua prática docente e a relação que os estudantes desenvolvem nesse processo, na interação com seus pares e com o docente e suas representações, nesse espaço diversificado da sala de aula. Nessa relação evidenciou-se o saber da experiência dos sujeitos aprendizes e as inferências simbólicas e imaginárias advindas dos pressupostos sociológicos elaborados por esses sujeitos na sala de aula.

CAPÍTULO 4

ENTRE DIÁLOGO E ESCUTA: A RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Ela se envolve com o aluno, ela conhece os alunos, ela conhece o nome de todos os alunos, ela mantém a distância [...] ela está sempre disponível, está predisposta. Ela tem paciência. Isso é legal (Estudante Lucas).

Os dados aqui apresentados e discutidos foram produzidos através da triangulação dos instrumentos de coleta e produção de dados: a observação participante e as entrevistas, conforme descritas na metodologia. A utilização desses dois instrumentos possibilitou alcançar o objetivo de nossa investigação e o exame das possíveis representações sociais da relação afetiva entre professora e estudantes de um determinado componente curricular do curso de Engenharia Civil da UEFS.

Nas categorias apresentadas neste trabalho, nós incluímos depoimentos de estudantes e da professora e dados colhidos no diário de campo, durante o período de observação da prática de ensino em relação ao nosso objeto de estudo.

O capítulo está dividido em quatro partes. Na primeira, trataremos das representações dos sujeitos participantes sobre os sentidos da afetividade nas relações de ensino. Na segunda, buscamos identificar os desafios na relação afetiva entre professor e estudantes na prática de ensino. Por fim, na terceira parte, discutimos o enfrentamento dos desafios.

4.1 OS SENTIDOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

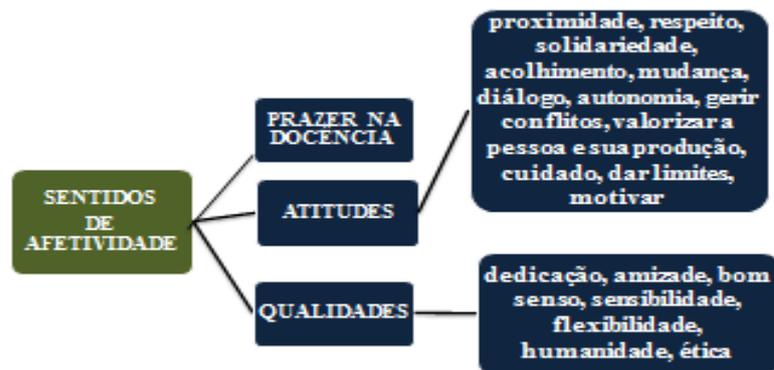
Como aparece no dicionário, as evocações dos sujeitos participantes desta pesquisa atribuem à afetividade uma gama de sentidos, qualidades e atitudes, tais como: respeito, gostar de pessoas, proximidade, compaixão, olhar humano, amizade, compromisso, interesse, conhecer o aluno, bom senso, companheirismo, preocupação, cuidado, atenção, diálogo, ajuda e envolvimento. Evidentemente, os sentidos que a professora e os estudantes participantes desta pesquisa construíram a respeito da afetividade são influenciados pelos grupos sociais aos quais pertenceram ao longo de suas vidas, como a família, a igreja e a escola.

Tendo em vista que todos esses sentidos são muitos próximos, a dificuldade foi categorizá-los. Portanto, o nosso exercício é apenas didático. Os dados nos mostraram que o professor considerado afetivo tem prazer na docência e apresenta qualidades e atitudes diferenciadas. Vejamos como Júnior discursa a esse respeito: “Tem muito professor bacana

também, mas tem uns que infelizmente... É por isso que eu falo que são semideuses” (Estudante Júnior). O estudante traz a objetivação do professor afetivo, como igual a “bacana”. Professor “bacana” é aquele que se interessa pela aprendizagem do estudante, é amigo, conhece e ajuda o estudante em suas dificuldades de aprendizagem.

Na figura a seguir, fizemos uma representação dos sentidos da afetividade atribuídos pelos participantes desta investigação. Em seguida vamos tratar cada uma.

Figura 1 – Os sentidos de afetividade na prática docente



4.1.1 Prazer na docência

Na opinião da docente participante desta investigação, afetividade na relação educativa é gostar de pessoas e gostar de ensinar, quando afirma: *Eu gosto de lidar com pessoas. Eu gosto das pessoas. [...] para mim afetividade é assim [...] se eu gosto do que eu faço, então, eu acabo estabelecendo essa relação* (Professora Maria). Logo, a afetividade incide em algo que é prazeroso, o que se evidencia, também, no discurso de uma das estudantes. *A afetividade, ela encurta essa distância do aprendizado, porque torna o ato de assistir uma aula, de aprender mais prazeroso* (Estudante Júlia).

Na busca pelo significado de prazer, encontramos vários sentidos, mas o que mais se aproxima do sentido atribuído pelos sujeitos deste estudo é o prazer, enquanto estado afetivo agradável, sensação de bem-estar que está ligado à realização pessoal e ao controle sobre a

realidade. O prazer em ensinar, em ajudar na formação de pessoas incide em um afeto que se transforma em interesse e este, por sua vez, provoca a interação do indivíduo com o meio em que vive. Nessa influência mútua, os indivíduos produzem conhecimentos e a ação educativa se constrói de duas formas: com afeto, amor e prazer e com os desafetos, frustrações e desafios que trazem limites e possibilidades aos sujeitos (ABBAGNANO, 2012; SALTINI, 1999).

Contribuindo com essa discussão, Ribeiro (2004) afirma que o docente, a partir do seu próprio prazer em ensinar, seduz os estudantes para o estudo dos conteúdos disciplinares, pois é também o seu gosto pela docência que os contagia. Desse modo, o sujeito aprendiz deixará de se sentir condicionado a uma aprendizagem mecânica e sem significado e passará a ter o prazer de se ver como sujeito pensante, produtor de conhecimentos.

Essa concepção está ligada ao pensamento complexo ao afirmar que os afetos, as emoções e os sentimentos vêm antes da razão, pois o pensamento mecânico não prescinde ao pensamento sistêmico, são processos relacionados na mente humana. Tendo em vista que é a partir das conversações e consensos entre os grupos sociais que se constroem os conceitos e se entendem os fenômenos sociais, os participantes desta pesquisa concebem a afetividade como prazer da docência.

4.1.2 Atitudes

No dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (CUNHA, 2007), “atitude” significa uma disposição do indivíduo diante da tomada de decisão, que se evidencia por meio do corpo. Nas representações sociais, o estudo das atitudes está imbricado à prática das pessoas, tornando-se interessante para compreender, comportar e justificar as ações dos sujeitos. Assim, os entrevistados revelam que afetividade tem também o sentido de atitudes, ações que se transformam em expressão humana de proximidade, respeito, solidariedade, acolhimento, abertura à mudança, diálogo, promoção da autonomia do estudante, capacidade de gerir conflitos, valorização da pessoa e da produção do estudante, cuidado ao destacar estudantes, dar limites e motivar o estudante que pode beneficiar a aprendizagem dos discentes, como revelamos a seguir.

a) Proximidade

O termo proximidade alude a próximo, o outro em geral, independentemente de qualquer laço étnico ou de parentesco (ABBAGNANO, 2012). No que se refere à proximidade, um estudante afirma que, [...] *quando o professor estabelece uma **relação mais próxima** com o aluno fica mais fácil para aprender, fica mais fácil pra você chegar ao professor para tirar uma dúvida* (Estudante João). Nessa perspectiva, os aspectos afetivos na relação entre professor e estudantes se apresentam e se potencializam na atitude do professor em se aproximar de seus alunos, ser sensível às suas necessidades educacionais e afetivas em geral (MORALES, 2001; RIBEIRO, 2004).

Nas representações dos sujeitos da pesquisa, a afetividade possibilita o docente ter proximidade com os estudantes, no intuito de não perder o foco da aprendizagem. Vejamos os discursos a seguir:

[...] eu sempre peço a um colega que eu observe que está mais perto, ou que tem um desprendimento maior para que possa aproximar os demais [...] e **procuraria me aproximar mais dele**. [...] eu **tento aproximar, eu tento integrar o aluno**. Porque é assim, se eu sei que ele consome drogas, eu não vou poder resolver a vida dele, mas eu acho que eu posso contribuir. [...] além de passar as informações, **eu tento me aproximar para ver de que forma eu posso ajudar** dentro da sala de aula. E o que, às vezes, acontece é que o aluno **depois me procura para conversar, para desabafar** (Professora Maria).

Quando você percebe o professor como alguém **mais próximo** e não assim, que as ordens vêm de cima e devem ser obedecidas, **as coisas se tornam mais flexíveis** (Estudante João).

[...] achei legal a professora **entender a dificuldade do aluno... Ela se envolver com o aluno** porque cada um tem suas dificuldades, suas limitações (Estudante Lucas).

A partir dos discursos, podemos inferir que a atitude de proximidade do professor em relação ao estudante e de flexibilidade podem criar um vínculo de amizade. Também se percebe que para construir um trabalho mais prazeroso na sala de aula, o professor precisa ter proximidade e se envolver com os estudantes, a fim de contribuir com seu desenvolvimento profissional, independente da etnia, das crenças, hábitos, vícios, etc. que o discente possa ter.

A docente participante da pesquisa sempre cobra a participação dos estudantes na aula, pede para que perguntem, tragam dúvidas e inquietações e contribuições ao tema estudado, bem como brinca para descontrair, utilizando seu senso de humor nas horas que quer corrigir os que estão conversando. Por exemplo: *Quem participar, respondendo direitinho às questões, já está passado na disciplina* (ri e os estudantes riem também) (Professora Maria). Ela se aproxima tanto dos seus alunos ao ponto de se preocupar em informar e orientar os

estudantes na obtenção de bolsa de iniciação científica, ajudando-os na construção de um projeto de pesquisa ou de extensão, como vemos a seguir.

Como eu faço com os alunos, independente de terem esse tipo de dificuldade maior ou não, eu **me aproximaria para tentar orientar**, pra ver se, por exemplo, quer vir aqui pra o laboratório fazer uma iniciação científica. Eu, geralmente, quando vejo que o aluno é muito tímido, eu procuro perguntar se ele sabe, por exemplo, **das bolsas que a universidade oferece, as possibilidades de trabalho de extensão, de pesquisa, de monitoria. Então eu procuro me aproximar para pedir informações**, além de pedir ajuda. Eu não peço ajuda, no geral, à sala. Primeiro, eu vou com alguns que podem dar um apoio maior (Professora Maria).

A atitude da docente em procurar inserir os estudantes nas atividades acadêmicas, nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão revela que ela se preocupa com a permanência do estudante no curso e com sua formação acadêmica. Essa visão vai além do modelo tradicional, na medida em que possibilita aos sujeitos trabalharem não apenas com a teoria, mas com a investigação da prática. A professora também procura aproximar os estudantes com os seus pares, pois a capacidade de se relacionar bem com o outro e trabalhar em grupo é uma das exigências no mundo do trabalho.

As observações nos permitiram inferir que, para a docente, se aproximar do estudante pode possibilitar saber quais são os seus objetivos no curso e para a vida. Facilita perceber o potencial do estudante, seus conhecimentos e habilidades, bem como detectar suas dificuldades e desenvolver meios de intervir para a melhoria das estratégias do estudante frente à aprendizagem dos conteúdos na disciplina. Por exemplo:

O caminho que vocês percorreram é mais importante de que o resultado da questão. Então eu quero que vocês descrevam na prova todo o processo, todo o caminho que percorreram para chegar ao resultado da questão para que eu veja a aprendizagem de vocês (Professora Maria).

A professora, ao elaborar as atividades avaliativas, se preocupa em conhecer o percurso mental que os estudantes tiveram para chegar à conclusão do trabalho. A ação do engenheiro é muito complexa, por isso não deve se restringir apenas ao racional. Não basta somente saber fazer um cálculo da sapata, mas é preciso que o engenheiro saiba relacionar-se bem com as pessoas que estarão trabalhando com ele, tais como: o dono da obra, os peões, mestre de obras, etc. Daí, o racional sozinho não vai dar conta. Existe a necessidade de articular o todo às partes e vice-versa.

Observamos que, de forma incansável, a docente explica e reexplica o assunto e demonstra interesse pelo processo de aprendizagem dos estudantes. Mostra-se disposta a

ajudar o discente a mudar a sua forma de pensar e aperfeiçoar a sua comunicação e relações interpessoais, aumentando a capacidade do estudante no que se refere a tomar decisões no ambiente de trabalho.

b) Respeito

Respeito significa reconhecer a dignidade própria ou a do outro e a conduta guiada por esse reconhecimento (ABBAGNANO, 2012). A afetividade, como atitude de respeito, tem várias percepções na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Primeiro, no que se refere ao respeitar o outro enquanto ser humano; segundo, evidencia o respeito do professor pelo estudante e vice versa; e terceiro, aponta para o respeito do professor pela profissão que escolheu para exercer.

Afetividade [...] eu diria, uma relação onde existe **respeito** (Estudante Carlos).

Respeito entre as partes, no caso aluno e professor e **respeito do professor à profissão** porque eu acho que se você decide ser professor, você escolheu ou a vida te levou pra isso. Isso é um ponto importante, tem que ter paciência e tem que ter respeito pelas pessoas (Estudante Valentina).

Podemos inferir que os sentidos da afetividade, atribuídos pelos participantes desta pesquisa, estão muito relacionados às características profissionais docentes e do estudante. Todas parecem conduzir para ajudar o aluno a dirimir suas dificuldades de aprendizado. Desse modo, o centro da ação docente é a aprendizagem do estudante.

Isso parece romper com o imaginário social de que o professor universitário tem que ser distante do aluno. Isso vai coincidir com o que Ribeiro (2004) e Day (2011) abordam ao relacionar a afetividade a um conjunto de atitudes docentes que demonstram preocupação e cuidado pela aprendizagem dos estudantes, assumindo que a afetividade aumenta o interesse dos estudantes pelos estudos, melhora a sua aprendizagem intelectual, contribuindo para diminuir a evasão e a repetência.

Segundo as representações dos participantes, a afetividade é evidenciada na prática docente, através de atributos de respeito às diferenças individuais dos estudantes e entendimento das necessidades destes. Quando há uma relação de respeito do professor para com o discente, esse tem desejo de estudar mais, conforme notamos nos discursos a seguir:

[...] a gente percebe que nem todos os alunos conseguem ter o mesmo desempenho. Muitas vezes não é só problema do professor, são problemas que cada um carrega [...] E os professores, geralmente, não distinguem isso, tratam todo mundo com a

mesma medida, o mesmo peso, pesa todo mundo na mesma balança. Foi uma **atitude sensata** (Estudante João).

[...] ela mostrou para mim que **respeita a diversidade**, que ela procura entender o aluno, porque não há relação de ensino sem você **procurar entender as necessidades da pessoa**, a qual você está passando a mensagem (Estudante Júlia).

[...] eu acho que quando existe **uma relação de respeito** com o aluno e o professor, acaba que a matéria [...] estudada ganha ponto, o aluno acaba querendo estudar mais. (Estudante Valentina).

[...] a gente tenta **respeitar o limite** [...] vai do limite, de saber que tem uma pessoa fazendo alguma coisa para mim e que, eu tenho que **respeitar** isso também. (Estudante Mariana).

Como vimos, o respeito abrange a aceitação da diversidade social do próximo, entender que cada estudante tem um desempenho diferente e respeitar o limite do outro. Essa visão de ser humano condiz com a compreensão de que o ser humano é complexo, as suas dificuldades de aprendizagem podem ser provenientes de diversos fatores que compõem o humano. É preciso entender o sujeito em seu todo complexo. Nessa direção, Ribeiro (2004) aborda que os saberes teóricos não são suficientes para a prática educativa, o professor precisa ter competência afetiva, compreendendo o esforço e as necessidades dos estudantes e o respeito mútuo que preserva a dignidade própria ou alheia.

Observamos nas aulas que os sujeitos da pesquisa evidenciaram uma relação afetiva respeitosa, pois lhes era permitido brincar com os colegas e com a docente, mas as brincadeiras eram sadias, pois não utilizavam vocabulário grosseiro/*bullying*, não procuravam chamar a atenção com piadas de mau gosto (ofensiva e preconceituosa). Percebemos que durante o semestre não houve manifestação de atitude de desrespeito à opinião individual em sala de aula. As críticas ao trabalho docente eram feitas pessoalmente de forma respeitosa e natural, tendo uma característica mais dialógica.

A mediação da docente colabora para a reflexão estudantil sobre a sua conduta no curso e os desafia a estudarem mais. Apesar do respeito da professora pelas formas diferenciadas de pensar de cada estudante, ouvindo seus argumentos de defesa e compreendendo as suas expectativas e limitações de aprendizagem, talvez, por falta de conhecimentos didático-pedagógicos, ela não conseguia utilizar estratégias diferenciadas de aprendizagem.

c) **Solidariedade**

Solidariedade refere-se à inter-relação recíproca entre os membros de um determinado grupo, a capacidade que o sujeito tem de se identificar com a vida alheia (ABBAGNANO, 2012). A afetividade, na visão dos participantes, aparece como atitude de solidariedade com os estudantes, de ajuda e de apoio em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, integrando-os a novos contextos. A esse respeito, dizem os participantes:

[...] **atitude solidária** [...] se preocupa com o desenvolvimento do aluno e, principalmente, com a questão do impacto que ele vai ter, talvez da discriminação que ele venha sofrer (Estudante Valentina).

Ele demonstrou **interesse no aprendizado da turma**. [...] Ela foi **procurar ajudar o aluno fora da sala com os problemas pessoais dele** [...] Porque [...] o problema pessoal [...] interferia diretamente no desenvolvimento dele. Então ela percebeu isso e foi ajudá-lo (Estudante Larissa).

[...] tentar **ajudá-lo**, tentar **compensar esse déficit de conhecimento** (Estudante Carlos).

[...] **a razão da universidade é o aprendizado para o aluno**. [...] Ela percebe que ele tem dificuldade e tenta de alguma forma **ajudá-lo** (Estudante Júnior).

Conforme representado pelos sujeitos, o docente que é afetivo apresenta atitude solidária, pois se preocupa e se interessa pela aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os quanto ao déficit de conhecimento. Em concomitância com os discursos, Ribeiro (2004) enfatiza que o professor que possui competência afetiva estimula e ajuda os estudantes a construírem conhecimentos e a encontrarem equilíbrio na resolução de seus problemas pessoais. Tavares (2006) coaduna com os discursos dos sujeitos ao afirmar que as relações que se baseiam na compreensão da ajuda mútua se constituem em uma das características e qualidades das relações interpessoais.

Nesse aspecto, observamos que atitudes de ajuda e colaboração com o colega que tem dificuldade na aprendizagem foram evidenciadas na investigação. Os estudantes procuram os colegas que sabem mais para tirar dúvidas e receber ajuda na compreensão dos conteúdos. A afetividade também se confirma na disposição para ajudar o discente proveniente de culturas diferentes, no manter o foco na participação para conhecer o aluno e os ajudar em suas necessidades, inclusive no que se refere às finanças. E essa preocupação com a aprendizagem se estende ao ambiente de sala de aula, como revelam os excertos a seguir.

[...] ela foi bem **solidária**, teve um grande sentimento de **ajudar o próximo**... Você encarar uma situação como essa, que não é fácil, pois a pessoa vem **de uma cultura totalmente diferente** e ela se dispôs a ajudar?! Eu acho uma boa, atitude plausível. (Estudante Antônio).

[...] eu tento o **tempo todo fazer com que o aluno participe da aula...** Para ver se eu consigo **perceber o potencial do aluno.** [...] E me colocaria à disposição para também, caso a aluna precisasse de mais **apoio.** [...] **Às vezes, eu vou até para a questão financeira** também. [...] **eu sempre arranjo uma forma de dar uma ajuda** no que precisar dentro das minhas possibilidades (Professora Maria).

Eu não faço só trabalho de sala de aula, **eu tento abordar os alunos no corredor,** Então ali é uma passagem e eu pergunto: - E aí, como é que está? Vai ter aula de quê? Aí, eu vou fazendo essa abordagem porque eu gosto mesmo e, muitas vezes, porque eu percebo que o aluno está precisando de uma **ajuda** (Professora Maria).

Vejamos a que ponto de complexidade chega a profissão de professor na atualidade. Mesmo recebendo pouco salário, alguns profissionais se propõem a ajudar financeiramente muitos estudantes que não têm dinheiro para o transporte ou compra de lanche e materiais didáticos. Percebemos nas observações que a professora, quando o estudante não consegue se sair bem na prova, procura-o para conversar e saber o que ocorreu. Para os estudantes que aceitam a sua ajuda, a docente disponibiliza do seu tempo livre encontros de estudos, em seu gabinete, no núcleo de pesquisa, no intuito de detectar onde o estudante está tendo dificuldades.

Ainda observamos durante a pesquisa de campo, que a docente busca ajudar os estudantes que desejam fazer estágios na área de engenharia, pegando os seus nomes e indicando para as empresas que precisam de estagiários. Também procura conversar com os discentes que estão com problemas pessoais, ouvindo-os e aconselhando-os, bem como se coloca à disposição para o que for preciso.

As atitudes solidárias da docente estimulam o desenvolvimento nos estudantes de atitudes de respeito, de compreensão do outro, de empatia, de valorização da individualidade e, acima de tudo, de amor às pessoas da forma que elas são.

d) Acolhimento

De acordo com os discursos dos participantes da pesquisa, o professor afetivo é acolhedor e receptivo a todos os estudantes, sem preconceitos. Ele procura conhecer o perfil de cada discente a fim de conquistá-lo para a aprendizagem da disciplina, como podemos verificar nos excertos a seguir:

[...] **eu sou sempre receptiva.** Eu **não crio nenhuma barreira, nenhum preconceito,** eu fico muito **aberta** e tranquila para perceber como é que é o perfil do aluno. [...] para ver **como é que eu posso conquistar o aluno para ele gostar da disciplina** (Professora Maria).

[...] ela **teve uma recepção com o aluno,** mesmo quando o outro, no caso, quis julgar. [...] ela teve essa afetividade por aceitar, por mostrar que ela **aceita todo**

mundo ali, realmente como eles são, que o objetivo ali não é julgar ninguém, é o conhecimento. (Estudante Larissa).

[...] eu me sentiria bem porque eu vi que ela **me acolheu**, apesar da minha aparência diferente, ou então da minha **cultura**, do meu ponto de vista sobre o mundo [...] eu acho válida porque é uma tentativa de **inclusão de uma pessoa que geralmente é excluída das demais partes** (Estudante Carlos).

Ela **acolhe** todos os alunos independente da forma que ele se apresenta, **independente da cor da pele, da religião**. Então ela tem um olhar uniforme. Isso é legal (Estudante Lucas).

As representações dos estudantes apontam que o professor afetivo apresenta atitudes de acolhimento, como também se solidariza, apoia e é receptivo com os estudantes provenientes de outras culturas que permeiam a sala de aula universitária. Fica explícito nas observações que a universidade é um espaço que pode permitir aos estudantes se relacionarem diretamente com uma pluralidade de culturas, cabendo ao docente o papel de compreender e acolher os discentes no âmbito da dimensão humana e acadêmica.

Essa atitude do professor afetivo, na visão dos participantes da pesquisa, pode provocar mudança de atitude e comportamento do sujeito, mudando o seu estilo de vida, bem como possibilitar a sua integração e inclusão na turma. Para os sujeitos da pesquisa, o professor que acolhe e mantém o estudante informado das atividades na disciplina, desperta o seu interesse em aprender, como evidenciam os argumentos a seguir.

[...] acho importante que o professor tente, em algum momento, ensinar alguma coisa, ou viabilizar uma **mudança para essa pessoa**. Então eu acho importante ela tentar **incluir a pessoa, o aluno no grupo** (Estudante Valentina).

[...] a atitude dela, de querer **integrar, mas querer integrar para gerar mudanças**. Então, quando ela **tenta integrá-lo**, talvez ela esteja tentando buscar o motivo pelo qual ele está agindo daquela forma (Estudante Júlia).

Está realmente **interessada nos alunos**, que os alunos absorvam mesmo, tenham **uma boa relação com a matéria**, com o que ela está querendo passar (Estudante Mariana).

Tentar deixar ele inteirado das atividades da disciplina. [...] Tem professor que espera muito, quando você se ausenta, você procure um colega, mas tem gente que não consegue, [...] é seu direito **ser informado pelo professor**. (Estudante Júnior).

Como vimos anteriormente, o docente afetivo busca integrar para gerar mudanças na vida dos estudantes. Essa atitude foi observada na prática docente da professora participante desta investigação. Às vezes, o estudante indígena vem pintado para a aula e isso é comum para a turma. Ela busca integrar a todos sem distinção. Acolhe os estudantes que retornaram do intercâmbio no exterior, os discentes que trabalham na área de engenharia, os que já foram

seus alunos em semestres anteriores. Mantém os estudantes informados dos conteúdos que serão trabalhados no semestre, os dias e horários das visitas técnicas e das avaliações no semestre. Também indica literaturas básicas e complementares, informando os livros que podem ser encontrados na biblioteca da universidade e o preço dos que só são encontrados nas livrarias.

A professora deixa claro que aceita os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas têm limitação no que se refere a aceitar aqueles desinteressados. Sabemos que o interesse intrínseco é o que permite a melhor aprendizagem, pois os sujeitos se esforçam para aprender aquilo que é significativo para eles. Todavia, o interesse por determinados conteúdos pode surgir por uma situação ou fatores externos ao indivíduo, que não cabe aqui analisar.

e) Abertura à mudança

Outro sentido de afetividade evocado pelos participantes é a abertura à mudança. Ribeiro (2004) aponta que uma das características profissionais do docente afetivo é mostrar-se aberto às mudanças, tendo consciência que na prática docente se aprende a aprender e que deve sempre buscar ser um professor pesquisador e se envolver em processos de formação continuada. Se for necessário, o docente afetivo muda até a sua forma de mediar o ensino para alcançar a aprendizagem do estudante, como podemos verificar nos discursos a seguir:

Extremamente coerente. [...] **Ela mudar a forma dela de dar aula**, por causa de um, sendo que talvez até os outros não tivessem coragem de falar que a aula dela estava um pouco massificada [...] **Por que não mudar?** Por que não demonstrar com outra forma que a gente pode testar o conhecimento? Então se ele entrou em consenso com os alunos, isso significa que ele já foi aluno, e ele também está entendendo que está tendo dificuldades na forma de passar o assunto (Estudante Lock).

E ela tomar essa decisão, de **mudar toda a sua rotina de aula para ajudar a aluna!** É uma coisa que você deve valorizar bastante. [...] **Quando o professor se abre a discussões, com certeza ele está se abrindo para melhorar ele mesmo e a turma também.** [...] Acho que quando a pessoa é **aberta a ideias**, independente de que seja a ideia, se ele parar para analisar isso é muito bom. Se vem de aluno, se vem de outro professor... Quando tem a cabeça aberta já gera muita melhora, mas quando a pessoa é fechada, geralmente sempre dá um pouco de conflito (Estudante Antônio).

[...] quando toda a turma tem um desejo por uma mudança de um método, é sim aceitável que o professor **abra e procure o melhor método de ensino para o aluno**, de forma que eles realmente vão entender o assunto, vão trabalhar com o assunto, vão ter uma relação mais próxima. (Estudante Larissa).

Os estudantes participantes da pesquisa valorizam os professores que estão abertos para dialogar e mudar as suas estratégias docentes para envolvê-los nos estudos. A mudança na prática docente ajuda o estudante nas dificuldades de aprendizagem e possibilita ao docente melhorar a si mesmo, ao outro indivíduo e ao grupo. Abrir-se para as novas ideias para atualizar a sua prática ao contexto contemporâneo é uma atitude do professor afetivo. E, a docente participante deste estudo busca sempre atualização dos conhecimentos específicos da disciplina, participando de formação continuada e se propõe a buscar capacitação para trabalhar com métodos diferenciados, como o método baseado na resolução de problemas, o *Problem Based Learning* (PBL) com a próxima turma.

Essa preocupação da professora participante se evidencia nas observações, por exemplo: Ao se referir à sua forma de ministrar aula, a docente salienta para os discentes: *A aula está chata? O que está faltando na aula para vocês? Falem que eu posso adequar a aula* (Professora Maria). Esse excerto demonstra que a docente está aberta para mudar suas estratégias de ensino, no intuito de conquistar o estudante para aprender e ter êxito na profissão, como afirma a seguir: *Quero que vocês aprendam e sejam bons engenheiros, saibam fazer fundações com profissionalismo* (Professora Maria).

No que concerne à mudança nas formas de ensinar e aprender, lembramos Vigotsky ao enfatizar o papel docente na mediação da aprendizagem, mediante o diálogo com os estudantes. Seria uma possibilidade de o professor voltar-se para estratégias de ensino ativas, em que os estudantes construam os conhecimentos, considerando a ação sociocultural que incorpore variações históricas, sociais e culturais, a fim de intervir positivamente na realidade.

f) Diálogo

O diálogo representa, para os participantes da pesquisa, mais um sentido da afetividade. Na relação afetiva entre professor e estudante, o diálogo é importante para o bom andamento do trabalho coletivo, pois implica, como defende Ribeiro (2004), o conhecimento e o reconhecimento do outro com o qual se está em relação, aceitando-o como parceiro. Nessa direção, os sujeitos afirmam:

[...] eu observo durante o semestre todos os alunos. [...] eu não vou dizer que eu consigo 100% captar o perfil dos alunos porque a gente sempre erra. [...] Eu **conversaria com ela, tentaria extrair mais informação** para ver se ela realmente estava segura, se eu estivesse desconfiada... Conversaria (Professora Maria).

[...] para mim, isso é a melhor coisa que o professor pode fazer é **ouvir o aluno** porque o aluno não vai mentir para o professor. Se ele vir que o professor está interessado, ele não vai mentir para o professor (Estudante Pedro).

[...] ela podia sim **tentar conversar com as duas partes do grupo** que estava dividido e tentar um acordo (Estudante Larissa).

Nas representações fica evidente que o professor afetivo valoriza o diálogo na busca de conhecer os estudantes, ouvindo o que eles pensam e têm a dizer para resolver os conflitos e diminuir a distância entre docente e discentes e entre os próprios estudantes entre si, bem como melhorar o processo didático na disciplina. Com efeito, os homens se fazem no diálogo com o outro, pois é através do diálogo que entendemos a tarefa de saber agir. É ter fé no outro, pois o diálogo é encontro amoroso, humilde e cheio de fé entre os homens que provocam um clima de confiança entre os sujeitos. É saber que não é autossuficiente. O diálogo é o encontro dos homens para ser mais. Se nada esperamos do outro, já não pode haver diálogo. O encontro entre professor e estudante será vazio e estéril, burocrático e enfadonho (FREIRE, 1996).

Notamos que essa compreensão freiriana de diálogo como “encontro amoroso”, a nosso ver, não se faz presente nos discursos dos estudantes. Em suas representações, o diálogo aparece como sinônimo de conversação. Todavia, no nosso entendimento se evidencia nos discursos e na prática da docente observada. A atitude da professora participante em não julgar de forma precipitada as ações dos discentes; a busca pelo diálogo, de forma amorosa, em particular, olho no olho com os estudantes para saber se eles realmente estão sendo sinceros ou não em suas afirmações; a liberdade dada aos estudantes para defenderem seu ponto de vista demonstra a confiança e esperança, da parte da docente, no sujeito aprendiz. Por isso, alguns estudantes a tomam como exemplo para a sua prática educativa, como verificamos nos excertos a seguir.

Até tomo como referência a professora Maria, como modelo também. [...] Eu busco **conversar com eles**, ter essa conversa porque, quando eu converso com eles a gente **busca uma forma de melhorar** a disciplina, **eu também estou melhorando, me melhorando como professor**. Aí eu vejo isso. Então, quando o professor ele **conversa com a turma e tem essa troca**, ele aprende e os alunos aprendem e todos aprendem juntos porque é uma troca **de experiência, de conhecimentos**, é um conhecimento que vai e volta (Estudante Lucas).

[...] ele está **aberto a novas possibilidades**, é realmente muito bom. [...] Na verdade, não é nem a outra forma de atividade que ele vai propor, é só ele **estar aberto ao diálogo** (Estudante Mariana).

Ele trouxe o aluno para a discussão [...] **Diminui a distância afetiva entre os alunos e o professor e eles**, com certeza terão um melhor desempenho na disciplina,

por conta da atitude do professor. [...] poucos professores **abrem o diálogo para poder melhorar**. Então foi uma atitude exemplar (Estudante John).

[...] é bacana quando ele faz isso, **abre até**, quem sabe, **para algum aluno dar uma metodologia diferente** até mesmo para a aula que é uma coisa que eu acho que falta, a gente tem muita aula ainda condicionada. (Estudante Júnior).

O diálogo, na perspectiva dos sujeitos, além de servir para nos melhorarmos, enquanto pessoa humana, serve para a troca de experiências, pois, segundo Freire (1996) e Ranghetti (2003) aprendemos com o outro quando estamos abertos ao diálogo. Observamos que ao se abrir para dialogar com os estudantes, a docente participante da pesquisa deixa um exemplo que está sendo seguido por um dos estudantes. Tivemos a oportunidade de participar de várias conversas particulares entre a docente e os estudantes e percebemos que ela se preocupa até com sua expressão corporal. Ela vive intensamente o momento do diálogo com um sorriso no rosto, olhar atento e acolhedor, o que podemos denominar de formosura no rosto.

Reiteramos que, frequentemente, boa parte dos estudantes a procuram ao término das aulas para tirar dúvidas, demonstrar suas dificuldades de aprendizagem, ampliar seus conhecimentos, prestar satisfação por faltas na aula, conversar sobre experiências no trabalho, trocar informações técnicas, etc. Apesar da disponibilidade da docente, há estudantes que não a procuram para tirar dúvidas, nem conversar sobre o seu desempenho na disciplina, nem mesmo justificar suas faltas. Mas a docente busca dialogar com todos esses discentes, independente de os mesmos a procurarem, e sua postura corporal é sempre acolhedora e graciosa, mesmo quando está muito cansada.

Nessa direção, Ribeiro (2004) e Ranghetti (2003) salientam a importância do cuidado com a demonstração física de impaciência e descrença que, muitas vezes, o docente lança nos estudantes, produzindo emoções negativas. As expressões do professor no contato com o estudante são importantes para que aconteça a aprendizagem significativa. O diálogo que privilegia a postura de humildade epistemológica, de respeito mútuo na partilha de ideias por parte do docente, faz com que os estudantes se sintam capazes, produtores e aumentem a sua autoestima.

É importante ressaltar que o professor não sabe tudo, nem detém a verdade. Essa postura, assumida pela docente, para Freire (1996), não traduz insegurança quanto ao conteúdo a ser ensinado, mas demonstra a humildade de admitir que ignora algo, que é um ser inconcluso, perspectiva que, também é defendida nas representações sociais. Segundo a teoria das representações sociais e do pensamento complexo, o ser social não pensa de forma isolada, o que significa que os conhecimentos são construções coletivas e que as dimensões

cognitiva e afetiva-social não estão dissociadas. É no/através do diálogo que as pessoas se formam, que se constrói a compreensão das teorias e que fundam nossa análise dos fatos. Essas percepções (razão), mediados pela cultura e a educação (afetivo-emocional), chegam ao consenso social e vão determinar as nossas práticas no dia-a-dia.

g) Promoção da autonomia do estudante

Autonomia “designa a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade em determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (ABBAGNANO, 2012, p. 14). A afetividade, nas representações dos participantes, promove atitude de autonomia no estudante. Para Contreras (2002), a autonomia é uma busca e um aprendizado constante, uma abertura para compreender e refazer a identidade profissional dos sujeitos. A esse respeito, os sujeitos discursam:

[...] o que tem que ser acordado é entre os alunos. Os **alunos têm que se entenderem de alguma forma, escolher um método e prosseguir o trabalho** (Estudante Larissa).

[...] eu acho que a professora estar certa de não se envolver, não se meter nessa história. **Ela fez uma proposta e eles deveriam tentar resolver.** Nesse caso eu acho que ela deveria manter essa distância, mesmo porque seria bom até para os meninos. Você tem que saber qual é a hora certa de entender, ser compreensível, você ter que flexibilizar, de tentar acolher o aluno, mas **você também tem que ter a hora certa de deixar esse campo para eles** (Estudante Lucas).

Os excertos apontam que um dos sentidos atribuídos à afetividade pelos participantes da pesquisa está na atitude do professor de possibilitar a autonomia dos estudantes de forma individual e nos grupos. Compete aos estudantes a escolha das temáticas que gostariam de trabalhar nos grupos, cabendo ao professor a mediação e orientações necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho coletivo. Nessa direção, Freire (1996) salienta que o docente precisa respeitar a autonomia do ser do estudante, pois é um imperativo ético e não um favor que se faz ao outro. Mais do que um atributo, a autonomia só se desenvolve a partir de um procedimento relacional.

Nesse íterim, registramos nas observações que a docente participante da investigação disponibiliza os títulos das literaturas que serão trabalhadas na disciplina e pede para que os estudantes façam as leituras prévias. Desse modo, os estudantes precisam exercer a autonomia para que, fora do ambiente de sala de aula, realizem as leituras e as atividades solicitadas. Verificamos que poucos discentes leem os textos e se preparam para participar da aula.

Demonstram resistência por desenvolver a sua autonomia acadêmica, deixando evidenciar que gostam mais das aulas expositivas por ser mais cômodo receber tudo pronto e mastigado pela professora. Ao que parece, vêm às aulas para serem apenas expectadores e não produtores do conhecimento.

Observamos várias iniciativas da docente participante para fazer com que os estudantes protagonizassem a sua aprendizagem. Ela passava atividades de resolução de cálculos e convidava algum estudante voluntário para vir à frente resolver a questão, mas os estudantes resistiam participar da atividade proposta, fazendo com que a professora resolvesse a questão com a ajuda oral da turma. Durante todo o semestre só presenciamos, por duas vezes, três estudantes irem à frente, resolver questões na lousa. Outro discente trouxe a resposta de um questionamento que foi feito à professora sobre como teria sido feita a obra em uma das nossas estradas aqui na Bahia e, no momento, a docente não tinha a informação e lançou o desafio para a turma procurar e um dos estudantes trouxe a resposta em um slide com fotos e explicou para a turma como teria sido feito o trabalho.

Sabemos que o professor precisa apoiar e viabilizar o desenvolvimento da autonomia estudantil, evitando as pressões psicológicas e as promessas de prêmios externos, mas é muito difícil para o docente lidar com sujeitos resistentes à mudança. Com efeito, a autonomia pode abarcar o domínio do afetivo e pode gerar, nos estudantes, sentimentos de cooperação, respeito, apreciação às outras culturas, bom procedimento na sociedade, comunicação e pensamento competente (MORALES, 2001).

No nosso caso, percebemos que os discentes, talvez pelo formato do curso que é mais voltado para as aulas expositivas, onde só o professor transmite o conteúdo e os estudantes reproduzem, tenham mais dificuldades em desenvolverem a autonomia. Porém, a docente deixou, já no final do semestre, de dar respostas prontas aos estudantes. Todas as vezes que era feita alguma pergunta, ela passou a devolvê-la para o discente pesquisar e trazer a resposta, o que fazia com que eles buscassem o conhecimento sozinhos para depois trazerem as respostas e receberem o *feedback* da docente, que procurava intervir no desenvolvimento da capacidade do estudante pensar por si mesmo e criar soluções para os problemas da realidade.

h) Capacidade de gerir conflitos

Na representação dos sujeitos da pesquisa, a capacidade para gerir conflitos é uma atitude que denota um dos sentidos da afetividade. A competência para procurar solução conjunta dos conflitos, escutar as ideias divergentes dos discentes em busca de solução dos problemas e os orientar a respeitar as ideias dos outros, como já nos referimos na subcategoria anterior, são demandas do mundo do trabalho para o profissional de engenharia e aparecem nos discursos dos participantes deste estudo, como constatamos a seguir.

[...] se o grupo divergiu, se separou, e cada um apresenta a sua ideia [...] Para depois **tentar chegar num denominador comum** ou então respeitar as ideias... Vou querer que cada um faça a defesa do seu ponto de vista, das suas ideias [...] do grupo que se rompeu e tentaria junto com eles encontrar [...] um consenso ou poderia continuar com as ideias divergentes mesmo. [...] Mas eu ouviria, eu acho que isso aí é uma forma rica. [...] Eu acho que enriquece a discussão. Você ouvir os pontos de vistas (Professora Maria).

A **questão da divergência** é perfeita... Pelo contrário, eu acho que se não tiver divergência eu acho ruim. Para mim, tem que ter discordância mesmo, ou concordar e colocar os pontos que acham positivos e negativos e vamos pra frente porque realmente num grupo vai ter isso. (Estudante Júnior).

Se ela quer dizer que não se meter nessa história é deixar o grupo do jeito que está, eu acho uma atitude errada, porque o trabalho não vai dar certo. Agora, se ela fala não vou me meter nessa história e deixa a disponibilidade da **formação do grupo** para os estudantes, ainda vai, porque eles podem formar dois grupos e fazer dois trabalhos (Estudante John).

Ela podia ser mais um pouco **profissional**, até porque qualquer opinião que ela desse, podia, com certeza, poderia definir um melhor rumo para o grupo (Estudante Antônio).

Ao tentar gerir os conflitos, o docente acolhe o estudante e não julga a atitude dos demais. Ver a divergência como elemento fundamental na construção da aprendizagem em grupo é um dos princípios da Teoria das Representações Sociais. É preciso ter clareza nas orientações e profissionalismo quando estiver gerindo conflitos nos grupos e na resolução destes. Morales (2001) sugere pensar em classe enquanto lugar de relações e não apenas em termos didáticos, atitude que amplia a visão didático-pedagógica do docente. Assim, a relação entre professor e estudante é considerada uma relação profissional, e, portanto, não se deve desprezar a eficácia deste trabalho.

A resolução do conflito parte do diálogo. Quando o docente permite que os sujeitos envolvidos no conflito tragam as suas ideias, sem o constrangimento de serem ridicularizados diante da classe, diminui o medo de errar e de se sentir inferior diante dos demais colegas. Essa construção em parceria se constitui relevante, pois permite que o professor ouça as vozes de cada estudante, reflita sobre suas ideias e sentimentos e compreenda melhor o mundo.

O depoimento a seguir demonstra o cuidado que se espera do docente ao tentar gerir os conflitos em sala de aula.

[...] deveria ter chamado a aluna à parte e ter conversado de uma forma muito menos agressiva e de uma forma que não desrespeitasse a aluna [...] Ao invés de já ir acusando, tentar fazer uma discussão sobre o trabalho para ver se o que Tereza estaria respondendo estaria de acordo com o que estava lá (Estudante Carlos).

O excerto evidencia que o docente não pode fazer julgamentos precipitados para não cometer injustiças com o aluno. É comum ocorrerem os dissensos na relação entre professor e estudantes, mas é através das conversações em grupo que se constrói o consenso. Como preconiza as representações sociais, os grupos sociais compartilham saberes, levantam dúvidas, desencadeiam reflexões e constroem hipóteses, na intenção de solucionar os problemas. O papel do docente é mediar, conforme defende Vigotsky.

O conflito não deve ser visto como algo negativo. O pensamento complexo e as representações sociais trabalham com essa ideia de consenso e dissenso. Os consensos entre os sujeitos educativos em sala de aula universitária ou não, determinam as ações que o grupo construiu para executar. Isso ocorre a partir da complementariedade entre o pensamento racional e o pensamento socioafetivo, sem a qual não se pode lidar com a totalidade humana.

Durante o semestre observamos que houve umas duas atividades em que a professora solicitou aos estudantes a formação de grupos para discussão e resolução de questões. Uma das tarefas foi o cálculo de um radier. Apesar disso, houve alguns que preferiram efetuar os cálculos sozinhos. Isso demonstra que nem todos estão preparados para trabalhar em grupo e essa é uma exigência ao engenheiro civil na atualidade.

A interação entre os componentes dos grupos na busca pela solução do cálculo do radier permitiu que percebêssemos a capacidade de alguns estudantes para liderar, negociar e gerir conflitos, a fim de chegar a um consenso. Foi importante, também, para evidenciar a mediação da docente. Esse momento foi dinâmico, na medida em que propiciou aos discentes dialogar e tirar dúvidas com o outro colega, argumentar e contra argumentar com seus pares e com a professora. Embora houvesse interação, sentimos falta do planejamento e orientações para o desenvolvimento das competências do trabalho em grupo.

Destarte, sentimos falta de mais atividades que envolvessem o coletivo dos estudantes, visto que as exigências do mundo do trabalho para os profissionais na área da engenharia civil se pautam mais no “ser” do que no “saber teórico”, como vemos na pesquisa de Nose e Rebelatto (2001). Conforme as autoras, as empresas exigem do engenheiro a capacidade de

trabalhar em grupo, lidar com pessoas, de liderança e negociação, competência para gerir as mudanças, trabalhar sobre pressão psicológica, econômicas e sociais, bem como saber tomar decisões sensatas para o bom andamento das obras.

Com efeito, para Pichon-Rivière (1998), os trabalhos em grupo possibilitam a integração, a elaboração de conhecimentos, o questionamento, a crítica à realidade, abertura para dúvidas, construção coletiva de soluções para os problemas e mudança. O sujeito humano nas internalizações que fazem do outro e vice versa. Nesse processo, podemos perceber o vínculo mútuo da representação interna, a qual permite que os sujeitos interpretem as concepções de mundo e de sujeito de cada um. As relações grupais se caracterizam pelo seu caráter dialético permeado pelas contradições.

i) Valorização da pessoa e da produção do estudante

Destacamos nas representações dos participantes desta pesquisa que a atitude docente de valorização do estudante, enquanto pessoa e da sua produção acadêmica, constitui mais um dos sentidos da afetividade. Faz-se necessário o professor afetivo valorizar as intervenções do estudante e estimar as suas perguntas, a fim de que se motive a sua autoestima. Reconhecer o valor do estudante e o seu avanço nos estudos possibilita que este evolua cada vez mais, favorecendo ao professor o sentimento de realização na missão de mediador da aprendizagem:

[...] eu sempre destaco que **é muito importante a pergunta do aluno** para poder **valorizar e ajudar a aumentar a autoestima** (Professora Maria).

[...] o **reconhecimento**, é uma boa coisa para se fazer, para dar um estímulo aos alunos. (Estudante Carlos).

[...] é gratificante para o aluno e em qualquer situação, não só em sala de aula, mas no trabalho e tudo mais, todo o outro ambiente onde você tem o **reconhecimento** [...] **você avança** [...] e o contrário, também, é verdade, quando você vê que você não está avançando e, muitas vezes, muitas pessoas, na verdade, desistem. (Estudante Valentina).

Essa ideia de **valorizar quando você consegue um ganho**, isso é perfeito. Eu acho que é isso que tem que ter em sala de aula [...] a professora faz um trabalho e está vendo o seu desenvolver, desenrolar e de uma forma bacana, tanto faz bem para o aluno quanto para o professor. (Estudante Júnior).

Quando o docente dá oportunidade aos estudantes para executarem os métodos científicos, estes se tornam construtores de conhecimentos, o que possibilita a automotivação na produção dos próprios textos, na execução de atividades e na produção de ideias que venham solucionar os problemas propostos. Com efeito, “Alguns estudantes, ao serem

reconhecidos por seus professores, pelos méritos de sua produção, se sentem entusiasmados e motivados a avançar” (FURLANI, 2004, p. 58). Trata-se da valorização do sujeito como autor da sua história, motivando-o na sua trajetória do aprender e o aprender com prazer.

Nas observações, evidenciamos que a professora participante da pesquisa reconhece e agradece aos estudantes quando eles ajudam na projeção dos *slides*, buscam caneta piloto, trazem fotos e vídeos de obras, ajudam com os resultados dos cálculos, chamam a sua atenção para algo que se esquece de abordar, etc. Também elogia o esforço dos estudantes que trazem contribuições, através de exemplos ou de explicações teóricas ao tema em estudo e aceita correções. Em certa aula, resolvendo um problema de cálculo, a professora foi questionando os estudantes e trazendo informações sobre o assunto. Fez perguntas, como: *E agora o que vamos fazer? Dar quanto o SPT? Quanto é que dá a área? Se a gente mudar o B, muda a extensão do bulbo?* Naquele momento um estudante chamou a atenção da docente para o resultado equivocando do cálculo da área e a professora agradece a sua ajuda.

A postura da docente em aceitar as intervenções e correções dos estudantes demonstra humildade e permite que o aluno se sinta valorizado. Ela também brinca, afirmando que quando chegar a próxima aula de reposição estará todo mundo aprovado na disciplina, pois já sabem tanto que estão lhe corrigindo: *Hoje, eu já aprovei vinte por cento da turma... uns que me emprestaram caneta piloto, outros que me ajudaram nos slides e outros que fizeram correções* (Professora Maria).

Tassoni e Leite (2013) abordam que a mediação docente nas atividades pedagógicas deve privilegiar atitudes de acolhimento, simpatia, respeito, apreciação, compreensão, aceitação e valorização do estudante. O estudante quando se sente valorizado por sua capacidade de elaborar bons trabalhos tende a avançar nos conhecimentos. Tais atitudes favorecem a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento da autonomia estudantil na tomada de decisões.

j) Cuidado ao destacar estudantes

Apesar da necessidade de valorizar a produção e a pessoa do discente, ficou evidente que a atitude de cuidado, por parte do professor ao destacar estudantes, evidencia um dos sentidos da afetividade. O professor afetivo é aquele que tem cautela ao destacar algum estudante por seu trabalho bem feito na disciplina, o que deixa claro, mais uma vez, a complexidade da profissão de professor.

[...] eu, como aluna, não me importaria de ter uma colega sendo beneficiada assim na sala, mostrando o trabalho dela – Nossa! Ela é um exemplo! Como ela evoluiu! Mas, **tem pessoas que podem entender isso como um benefício desse aluno.** (Estudante Larissa).

[...] **deve ter cuidado porque outros alunos podem estar passando por tais dificuldades e não estar demonstrando** [...] Ela tinha que abranger isso para todos os alunos, não só pra Jussara. No caso, para não ter uma relação de benefício. (Estudante Larissa).

Como ficou explícito nos discursos, o professor necessita ser justo e ter precaução na maneira que destaca as potencialidades de um determinado discente, para não gerar ciúmes nos demais. Isso pode ser visto, por alguns, como prêmio, pois, antes, na escola tradicional, os alunos eram destacados com medalhas, mas nunca podemos saber se os outros também não se esforçaram para fazer o melhor, embora não tenham conseguido avançar no seu desempenho. Nesse sentido, Larissa expressa o seu sentimento, mostrando o cuidado que o professor carece ter ao destacar trabalhos estudantis que contemplam os objetivos esperados pelo professor.

Percebemos que, ao mesmo tempo em que uns participantes afirmam ser positivo o elogio e o reconhecimento do professor pelos trabalhos bem feitos, outros sujeitos pensam que é perigoso destacar o êxito do discente diante da turma, pois poderá gerar ciúmes ou até mesmo ser pretexto de desmotivação para alguns. Em síntese, qualquer atitude docente que faça o estudante se sentir desqualificado, vai distorcendo e destruindo sua autoestima. Não é possível desenvolver relações interpessoais legítimas, sem acatar o cuidado com os outros.

k) Dar limite

De acordo com os participantes da pesquisa, dar limite é mais uma atitude que dá sentido à afetividade, como fica explícito no exemplo:

[...] ela deveria chegar para ele e **conversar com ele e dar um basta nisso** porque ele não está só prejudicando ele, mas está prejudicando os colegas também e até a própria aula dela. Então ela deveria chegar e dizer - Ou você muda ou você não precisa mais vim. (Estudante Lock).

Nesse excerto, fica manifesto que o professor precisa estabelecer limites na relação docente, pois eles estão relacionados a atitudes que poderão ou não dificultar ou até mesmo impedir o bom andamento da aula e o desenvolvimento da aprendizagem. Revelamos uma situação presenciada nas observações, na qual a docente teve que dar uma pausa na aula para advertir um grupo de estudantes que estavam conversando. Em voz baixa, porém firme, a

docente pontuou dois limites. O primeiro referiu-se ao uso desordenado do celular em sala: – *Como eu dou aula, eu exijo tudo que eu falo na aula e não só o que está nos livros, na prova. Quem não quiser assistir as minhas aulas pode sair da sala, pois você tem o direito de querer ou não assistir as aulas* (Professora Maria). Em continuação, a docente deixou claro que os alunos que conversam em sala acabam sendo reprovados. Não porque ela queira reprová-los, mas porque não vão aprender e, conseqüentemente, não conseguirão sucesso nas avaliações. Ainda, pontua que acredita que a sua experiência de 22 anos na docência já lhe dê condições para aconselhá-los.

Ficou claro que a docente proíbe os estudantes de conversarem, desde quando a conversa possa atrapalhar a concentração daqueles que querem aprender. O segundo limite, diz respeito à “educação doméstica”, como mostramos a seguir: – *Já conversamos sobre isso no primeiro dia de aula, quem chega atrasado não puxa a cadeira, não atrapalha e interrompe a aula, abra a porta sem fazer barulho. Isso é educação doméstica* (Professora Maria).

Ainda advertindo sobre a conduta no espaço coletivo de sala de aula, a docente adverte que as pessoas que não sabem se comportar, provavelmente não vão se portar bem em nenhum outro lugar. Por fim, demonstra a importância do profissionalismo no trabalho, comparando o serviço de alguns profissionais com a do engenheiro civil, como aparece a seguir: – *Assim como a gente quer que o médico trate a gente certo, com respeito; o dentista conserte certo o nosso dente, a profissão de engenheiro também tem que fazer o seu trabalho certo e conversando assim, não vai aprender a ser um bom engenheiro* (Professora Maria). Sem dúvida, a professora se preocupa com a aprendizagem dos estudantes e com sua formação profissional e ética.

Evidentemente, dar limites não é uma atitude fácil. Conseqüentemente, muitos jovens vivem, hoje, sem ter recebido limites dos seus familiares. Mas, a construção de limites não deve ser imposta e sim construída no coletivo, tornando-se a base prática para o indivíduo atuar na sociedade (APOLINÁRIO, 2012).

1) Motivar o estudante

A motivação é o motor especial para a ação e essa, por sua vez, determinante do motivo. Além das atitudes anteriormente apresentadas, ficou evidente nas representações dos

participantes desta pesquisa que motivar o estudante se refere à afetividade, como vemos a seguir:

[...] com o exemplo que ele está dando, **motiva aos alunos** para encarar a situação de forma melhor e menos constrangedora, ou impedir que desenvolva qualquer tipo de preconceito. [...] Eu acho uma atitude, primeiramente **bem bacana porque é um reconhecimento**. [...] quando você é reconhecido por uma coisa que você faz legal, **você fica muito mais motivado** a dar sequência no assunto [...] uma atitude dessas é bem legal até para quebrar os paradigmas. (Estudante Antônio).

Estimular o aprendizado é uma das melhores técnicas para fazer a pessoa aprender mais. Reconhecer e mostrar que ela está evoluindo [...] **cria estímulo para que você se dedique ainda mais na disciplina**. (Estudante John).

[...] **reconhecimento** pelo que você faz **serve, como estímulo** para prosseguir e tentar melhorar cada vez mais. (Estudante João).
Então, ainda existem muitos professores assim que **elogiam o trabalho do aluno** quando é bem feito. (Estudante Lock).

Como os discursos revelam, o docente que é afetivo motiva o estudante ao destacar a qualidade do seu trabalho, elogiando e reconhecendo seus avanços. Nesse aspecto, enquanto uma discente expressa que destacar discentes mais competentes pode gerar ciúmes na turma, outros participantes acreditam ser positiva e motivadora essa ação, o que comprova que as representações sociais são contraditórias e o pensamento complexo respeita a diversidade de opiniões.

Vale ressaltar que os adultos precisam de um afeto mais cognitivo, por isso o elogio e o reconhecimento do seu potencial deve ser destacado pelo professor. Nesse aspecto, Almeida (1999) assevera:

É interessante notar que, mesmo conservando o contato corporal como uma forma de carinho, os adultos necessitam de um afeto mais cognitivo, que é sentido por eles quando são, por exemplo, admirados; para os adultos, os outros lhes demonstram afeto quando lhes fazem um elogio, falam da sua capacidade, enfim, toda vez que é destacada sua competência profissional. (ALMEIDA, 1999, p. 108).

Além de admirar a competência acadêmica dos estudantes, o professor afetivo utiliza estratégias diversas para que o estudante se sinta motivado. Assim, gostar do professor pode influenciar na dedicação do aluno em relação à matéria; reconhecer o trabalho e a capacidade do estudante, estimulando-o ao aprendizado, contribuindo para o seu interesse, também motiva, como manifestam alguns sujeitos a seguir.

[...] ela tentou de todas as formas fazer com que, mesmo com todas essas dificuldades da aluna, ela tivesse um bom nível de aprendizado, tanto que ela

mudou a forma de ensinar, tornou mais dinâmico para ela não dormir, para ela ter essa oportunidade de estar aprendendo do mesmo jeito. (Estudante Carlos).

Então eu acho que é uma **estratégia que deveria ser adotada, é a motivação** porque a reação foi clara, eu vou estudar mais, eu vou me empenhar mais. É a mesma reação da afetividade porque se eu gosto de um professor, eu não quero tirar nota baixa na disciplina dele (Estudante Júlia).

Desse modo, a motivação para aprender também está sujeita às estratégias de ensino dinâmicas e eficazes, o que implica a formação específica do profissional da educação. Saber ensinar nessa configuração atual implica em mediar e transformar o conteúdo curricular em algo que possa mover o interesse do estudante para desenvolver a sua autonomia, criatividade e criticidade na construção dos conhecimentos.

4.1.3 Qualidades

O terceiro sentido atribuído pelos sujeitos da pesquisa à afetividade, na relação afetiva, está associado ao termo qualidade e se refere à capacidade que o indivíduo tem para se dedicar ao outro, ter bom senso, procurar criar laços de amizade, evoluir, desenvolvendo suas potencialidades. Trata-se de valores pessoais que contribuem para a relação afetiva na prática educativa e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos estudantes. Na análise dos dados surgiu como qualidades: dedicação, amizade, bom senso, sensibilidade, flexibilidade, humanidade, ética, como mostramos a seguir.

a) Dedicação

A dedicação é uma das qualidades do professor afetivo. Denota as condições de preocupação, cuidado, zelo, atenção, compromisso, interesse e ajuda que o professor busca ter em relação ao aprendizado do estudante, conforme as representações evidenciam.

Afetividade [...] é preocupação. [...] Eu me preocupo em passar o conhecimento bem, mas **me preocupo também que os alunos aprendam e entendam**. [...] a segunda palavra seria **cuidado** (Professora Maria).

[...] **disponibilidade de ensinar ao aluno**, sempre que o aluno puder recorrer você poder estar disponível (Estudante John).

[...] um professor que consegue lidar com os alunos, as dificuldades de cada um individualmente, que tem aquele **zelo pelos alunos**. [...] eu vejo que o professor realmente está tentando **ajudar à turma**, está preocupado com a turma (Estudante Larissa).

[...] **a atenção, o compromisso e o interesse** em saber se o aluno está conseguindo aprender a matéria, se está tendo alguma dificuldade. É aquele chamar para perto (Estudante Antônio).

A afetividade é concebida como um atributo que faz com que o docente se dedique ao outro, cultivando uma relação amorosa, de cuidado e zelo com o processo de aprendizagem dos estudantes. O professor afetivo ajuda e se preocupa com a turma, tendo percepção de suas dificuldades. Destarte, cada vez mais fica patente neste estudo que o centro do ensino é a aprendizagem do estudante.

b) Amizade

A afetividade no sentido de amizade tem várias acepções para os participantes, a saber: companheirismo, compaixão, olhar humano, envolvimento e conhecer o estudante.

Companheirismo. [...] A questão do afeto de ambas as partes, de perceber a dificuldade do aluno [...] falta isso, companheirismo, as pessoas se importarem mais com as outras em sala de aula e o professor também, fazer essa leitura que eu acho que hoje, poucos professores fazem e que sabem fazer isso, poucos, muitos poucos mesmo. Não conseguem fazer essa **leitura da dificuldade do aluno** (Estudante Júnior).

[...] afetividade é o professor ter... Para mim, é ter um pouco de **compaixão**, ter um **olhar humano** em relação a isso. [...] ser **companheiro**, eu tento **ser amigo**, eu tento conquistar eles... [...] afetividade, de **se envolver**, de procurar **conhecer o aluno** (Estudante Lucas).

Nas representações, fica evidente que a afetividade está relacionada ao companheirismo, à compaixão e ao envolvimento que se traduz em laços de amizade. A amizade, de fato, está fundamentada no bem, por isso é estável, firme e verdadeira. Ela abrange o amor ao próximo, no se importar com o outro e se ver no outro (ABBAGNANO, 2012). Assim, afetividade, também designa amizade.

A relação afetiva entre professor e estudante permite a criação de vínculos de amizade que são estabelecidos nas interações travadas na prática docente em sala de aula e fora dela. A amizade equilibra as tensões e ansiedades enfrentadas por docentes e discentes na ação educativa, permitindo que o companheirismo, a compaixão, o olhar humano, o envolvimento vá além da sala de aula e gere a inteligência relacional capaz de compreender as dificuldades dos alunos (RIBEIRO, 2004, 2005; TORO, 1999).

Esse conhecimento da necessidade dos estudantes pode gerar no docente crescimento e realização pessoal, na medida em que entende que de forma amistosa e serena conseguiu fazer com que os estudantes aprendessem sem castigos e sem punições.

Ser amigo, para os participantes da pesquisa, é acolher e dialogar com os estudantes, sair com eles para fazer algum programa fora da academia. Para Ribeiro (2004), a relação afetiva na prática docente permite a criação de vínculos propícios a um clima de amizade entre professor e estudantes, a ponto de externarem seus sinceros sentimentos. A esse respeito, os discursos revelam:

Para a engenharia, isso funciona. O professor ser um colega seu fora da universidade e te ajudar. [...] Por exemplo, meus orientadores, **eu sou amigo deles** (Estudante Pedro).

[...] tem professores bons, parecidos que acolheram que abraçaram. Então aqui... Ainda acontece... Tem alguns professores aqui que são assim que veem o aluno como aluno, e outros **tratam até como filhos, vêm desabafam com você, chamam você para almoçar** (Estudante Lock).

No curso de Engenharia Civil tem dado certo o professor ser amigo dos estudantes e até compartilhar a vida pessoal com eles. Alguns docentes tratam o discente como filhos. Porém, profissionalismo é diferente de professor parente, da “professora tia”. Para Freire (1997), a tarefa de ensinar não transforma a professora em tia dos estudantes ou outro grau de parentesco qualquer. Com isso, não se quer diminuir a importância da tia, mas não se pode reduzir a professora à condição de parentesco. Ensinar é uma tarefa prazerosa que exige seriedade em assumir uma profissão, uma militância, uma especificidade no seu cumprimento, um preparo científico, físico, emocional e afetivo, enquanto ser tia é viver uma relação familiar.

Para o autor, o docente tem dois motivos para não aceitar ser tratado e chamado de tia, a saber: para “evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação” (FREIRE, 1997, p. 9). Com efeito, existe uma ideologia da classe dominante por traz disso, a qual quer tirar a responsabilidade profissional dos docentes, para se eximirem da exigência política pela formação permanente do professor.

Todavia, em suas representações, os estudantes reconhecem que o professor afetivo é mais do que um professor técnico, é um ser humano e amigo. Tal representação foi sendo construída ao longo do tempo, sem se perceber que o professor é um profissional e que, por mais que respeite e se aproxime dos estudantes, não pode tratá-lo como filhos, como afirma o

estudante Lock. Como Zagury (1999) pontua, mesmo existindo o respeito de hierarquia entre docente e discentes se pode estabelecer uma relação de amizade, desde quando cada sujeito saiba discernir bem o seu papel nessa relação.

c) Bom senso

A sensatez que evidencia a sabedoria, a capacidade de fazer escolhas sensatas ao lidar com os fenômenos educacionais a partir dos sistemas de valores da nossa cultura, especificamente com os estudantes, é mais um sentido atribuído pelos participantes do estudo à afetividade: [...] *a afetividade seria uma palavra que estaria de mãos dadas com o bom senso, com relação ao professor saber lidar com o aluno* (Estudante Lock). Nessa direção, o bom senso nos remete ao que Freire (1996) aborda, implica em ter coerência, humildade epistemológica, discurso afinado à prática, tolerância, luta por mudanças e defesa dos direitos dos estudantes, bem como a compreensão da realidade e o incentivo à curiosidade do aluno, ao desenvolvimento da sua imaginação.

As escolhas sensatas são construídas através de um pensamento complexo, resultante da complementaridade do pensamento linear e o pensamento sistêmico, os quais permitem, com a ajuda do coletivo, construir novas formas e práticas que busquem resolver os problemas do ser humano e suas culturas (MARIOTTI, 2000).

d) Sensibilidade

A sensibilidade é um dos sentidos da afetividade, destacada na representação dos participantes da pesquisa. Sensibilidade é a qualidade do sentimento que capacita o indivíduo a receber influência do mundo externo. É toda esfera das operações sensíveis do ser humano, que abrange tanto o conhecimento sensível quanto aos apetites, os instintos e as emoções (ARNOLD et al., 1994). Nessa direção, os estudantes afirmam que o docente afetivo é sensível para perceber quando o discente está diferente e quando está com problemas pessoais:

Ela tinha uma grande **sensibilidade** na sala porque ela **percebeu a diferença do aluno** (Estudante Carlos).

Você vai ter que **ir lá e perguntar**, mas nem todo professor faz isso. Eu acho louvável a professora que tenha essa **sensibilidade** porque é assim, esse negócio da pedagogia da coisa falta no engenheiro, no professor que é engenheiro [...] Então,

realmente eu acho que essa **sensibilidade** do professor... E, a gente, felizmente, tem muito professor que faz isso, de **ouvir o aluno**, pra mim é uma das melhores características que tem aqui no curso (Estudante Pedro).

Como aparece nos excertos, o professor afetivo tem uma escuta sensível ao conversar com os estudantes e, ao perceber que algum está diferente, lhe indaga sobre o que ocorreu. Nas observações, a docente demonstra sensibilidade aos problemas pessoais dos estudantes. Observamos, por exemplo, uma aluna que respondia todos os exercícios corretamente em seu caderno, mas na hora da avaliação não conseguia fazer uma boa prova. A docente conversou com a estudante e descobriu que ela estava com um problema com seu orientador de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Então, a professora combinou horários com a discente para ajudá-la em suas dificuldades de aprendizagem, mas a estudante só apareceu duas vezes. Mesmo com todo o esforço da docente, a estudante não conseguiu ser aprovada na disciplina. Isso mostra a complexidade da docência.

A professora revelou que costuma fazer o estudo dirigido com os estudantes que têm dificuldades de aprendizagem e que isso costuma dar certo quando há interesse por parte deles. Vimos que a professora demonstra conhecer muito bem seus alunos, pois quando se refere a eles, ela sempre apresenta o histórico de cada um – de onde vem, o que faz, quais as potencialidades e dificuldades, etc.

e) **Flexibilidade**

Segundo os participantes da pesquisa, a flexibilidade é uma qualidade da afetividade. O docente afetivo é flexível e tem abertura para aprender com o aluno, ajudando-o na sua formação acadêmica para que este não desista de seus estudos. Ser flexível designa a capacidade de adaptação. O professor pode flexibilizar algumas coisas para o estudante, sem que haja prejuízo no desempenho do discente, como os evidenciamos a seguir:

[...] Eu sou de Itabuna e aí aconteceram algumas coisas lá e eu tinha que faltar algumas aulas aqui, no começo da semana, algumas segundas-feiras eu precisava estar lá. E aí, ela me chamou para conversar e eu conversei com ela e **ela foi muito flexível comigo também, e é sensacional quando isso acontece porque você vê que é possível, tipo, não é preciso desistir das coisas, dá para dar certo mesmo**, e isso deixa a pessoa muito feliz (Estudante Mariana).

Acho que pode **flexibilizar o horário**. Assim, não colocar falta porque está chegando atrasado. Pode **flexibilizar a entrega das atividades**. Agora em questão avaliativa, não pode tornar a situação mais fácil, por conta disso. (Estudante John).

[...] **se você for muito afetivo, muito flexível, der muita flexibilidade, às vezes, a pessoa, o estudante, às vezes, ele não toma como compromisso.** [...] Porque a gente tenta ajudar, mas eles também têm que **dar** o retorno para a gente. Então, eu vejo que a professora Maria está nesse meio termo, nesse **limite.** [...] mas eu também acho legal ela **manter um pouco de distância.** Eu não sei se é porque foi a minha educação de ver os professores distantes, mas eu acho legal também ela manter isso porque os meus colegas da turma, eles não perdem o compromisso de estudar porque sabem que a professora vai cobrar. (Estudante Lucas).

Os discursos revelam que o professor que tem flexibilidade conhece seus alunos, se coloca disponível quando o mesmo precisa, age de forma paciente, mas mantém a sua autoridade docente. Prado (2003) assevera que quando o professor reflete sobre sua prática, sua forma de pensar e agir se torna mais flexível. Isso não significa que o professor perca a sua autoridade docente em sala de aula, mas indica que ele tem uma concepção democrática de docência, usa estratégias para enfrentar e resolver os problemas da aprendizagem, a partir do diálogo com seus pares e com os estudantes na sala de aula universitária.

Enquanto alguns estudantes afirmam que o professor deve ser flexível com os horários da aula e com a entrega das atividades, Lucas deixa claro que é importante ser flexível, mas a flexibilidade deve ter certo limite para que os discentes não percam o compromisso com suas obrigações na disciplina.

Com efeito, existe diferença entre ser flexível e ser volúvel. Segundo o filósofo e educador Mario Sergio Cortella (1997), ser flexível é mudar a cabeça quando necessário, sem que para isso precise alterar os seus princípios e valores básicos, enxergar e procurar viver a realidade do outro. Ser volúvel é mudar de forma inconsciente, sem se apoiar em convicções.

As observações da prática docente coadunam com os discursos dos participantes da pesquisa. A docente flexibiliza os horários de chegada às aulas e não exige frequência dos estudantes que estão repetindo a disciplina, por já conhecerem os conteúdos a serem trabalhados. Também flexibiliza os horários das avaliações, acordando com a turma o melhor dia e horário para realizá-las. Nas visitas técnicas, os estudantes que não podem ir não recebem falta, talvez, devido ao fato de a universidade não disponibilizar o transporte e nem sempre o veículo da professora e de alguns estudantes dá para transportar todo mundo.

Percebemos, também, que a docente é flexível nas correções das provas. Os estudantes têm a liberdade para questionar o resultado das avaliações e pedir uma nova correção, desde quando tem uma justificativa plausível. A professora ouve os argumentos e procura entender o caminho que o discente traçou para resolver a questão. Se o estudante utilizar valores diferentes do solicitado na prova, mas usar o método de forma correta, chegando a uma conclusão exata, independente dos valores pedidos na prova, a professora considera certa a

questão e computa os pontos. Nesse sentido, ela avalia a aprendizagem e a habilidade do estudante em trabalhar com os métodos.

f) Humanidade

Tendo em vista que a representação social imprime significados às coisas, os sujeitos investigados atribuem o sentido de afetividade à qualidade de humanidade. Para os participantes, o professor afetivo tem como qualidade, a humanidade, por isso, se coloca no lugar do outro e se sensibiliza com as suas necessidades: *Então é uma atitude humana. Nem é questão de ensino e de relação professor e aluna, mas uma atitude humana* (Estudante Júlia). A humanidade em seu conjunto é a maior expressão do amor, pois une os seres humanos entre si e ao cosmos, bem como nos faz distinguir as ações que são úteis e benéficas, pois tem prazer na felicidade do próximo (ABBAGNANO, 2012).

A maior responsabilidade do docente vai além da instrução, abarca a tarefa de educar, de compreender o estudante como pessoa humana que vai trabalhar com outros seres humanos povoados de sentimentos, dores, incertezas e inquietações: [...] *ela foi muito humana em pensar pelo lado (da aluna), por todo sofrimento que a aluna estava passando* (Estudante Larissa). Cultivar a humanidade na prática docente favorece os sujeitos, no sentido de se distanciarem da barbárie, buscando a paz e a justiça social.

Temos observado que, na atualidade, os valores humanísticos estão se perdendo a cada dia. Os laços de solidariedade, os interesses pelo coletivo dão lugar às emergências do capitalismo e do mundo globalizado, que valorizam mais o lucro financeiro nas mãos de uns poucos do que aos valores do ser. Nessa perspectiva, o docente que tem humanidade demonstra disposição em compreender os outros, sendo simpáticos com os estudantes em toda situação.

g) Ética

Os sujeitos da pesquisa representam a ética como um dos sentidos da afetividade. Rios (2011) define ética como reflexão crítica da moralidade, a qual tem a função de explicar o fundamento do valor que baseia os comportamentos, partindo da construção de valores e esta faz parte do campo teórico. Nessa direção, as observações evidenciam a preocupação da docente investigada com a formação profissional e técnica dos estudantes, bem como com sua

própria formação. Assim, os orienta a questionarem e refletirem sobre suas decisões em determinadas situações, como mostramos a seguir: *É preciso conhecer as leis e os conteúdos teóricos e práticos necessários para serem bons profissionais, éticos e saibam resolver os problemas que surgirem nas Fundações* (Professora Maria).

Com efeito, a ética é essencial na construção das condutas sociais, fazendo parte das ações humanas. O docente deve apresentar e discutir junto com os estudantes o código de ética para o engenheiro. Sobre a eficácia profissional, a lei adverte que os engenheiros devem escolher as técnicas adequadas nas Fundações, no intuito de assegurar os resultados desejados e a qualidade do serviço, deixando os clientes satisfeitos e seguros. Nesse aspecto, a docente busca informar aos estudantes o que a lei prevê para os casos de corrosão no solo, também traz sugestões de procedimentos mais baratos e mais caros e apresenta alguns métodos de colocar estacas e dos novos tipos de estacas. Explica passo a passo os métodos utilizados em Fundações, salientando os mais eficazes.

4.2 OS DESAFIOS NA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSORA E ESTUDANTES NA PRÁTICA DOCENTE

Ressaltamos que os desafios apontados pelos participantes desta pesquisa, na relação afetiva entre professor e estudante, se objetivam em uma moeda de dois lados, conforme um estudante discursa: *[...] são os dois lados da moeda, tanto para eles (professores) quanto para a gente (alunos)* (Estudante Júlia). Destacamos que, neste trabalho, organizamos os desafios do professor de modo articulado com os desafios dos estudantes.

Ao analisarmos as poções de sentidos, os desafios enfrentados por docentes e discentes foram ancorados em 11 subcategorias, a saber: estabelecimento de limites na relação, mudança de atitudes, empatia, gestão da classe, gestão do tempo, quantidade de estudantes na turma, motivação dos estudantes, expectativa do professor em relação aos estudantes, postura de superioridade do professor, convivência com um professor representado como ruim e respeito ao docente.

4.2.1 Estabelecimento de limites na relação

A primeira e maior representação de desafio na relação afetiva entre professor e estudantes, apontada pelos discentes, é o mal-estar causado pela falta de limites na relação

educativa entre professor e estudantes, fazendo com que essa relação fique desgastada e sem ser benéfica a ambos os sujeitos. O limite demarca o ponto de chegada e o ponto de partida de alguma coisa (ABBAGNANO, 2012). Como vemos a seguir, nos discursos, o limite é importante para a construção de uma relação significativa.

Acho que **o limite**. [...] **O aluno** mesmo que tenha uma relação de afetividade com o professor, que seja uma relação saudável, acho que ele **pode passar do limite** [...] eu acho que essa relação afetiva pode atrapalhar um pouco, pode ser um ponto de desafio. E para o professor também, porque **o professor pode também passar do limite**, no ponto em que ele quer e que ele se torna superior de uma forma desagradável para o aluno. [...] **Às vezes, quer ser mãe, às vezes, quer ser pai** [...] eu acho que professor é professor e aluno é aluno (Estudante Valentina).

[...] Dentro da sala de aula, o respeito é de professor e aluno e não de amigo. [...] **Ali a hierarquia é de aluno e professor** [...] não existe essa linha divisória entre **professor e o profissional** que você vai trabalhar junto. [...] **A gente não consegue discernir bem essa separação**. [...] às vezes, o aluno explora essa relação. Ele **acha que porque ele é amigo do professor fora, o professor tem a obrigatoriedade de passar ele na disciplina** [...] Pode até acontecer que os professores passem o aluno só por amizade, mas eu acho que não (Estudante Pedro).

O professor ser afetivo com o aluno, não significa necessariamente que ele vai ser o amigo, parceiro do aluno. Então, eu acho que isso pode gerar certos conflitos. **Da mesma forma que o professor é afetivo com o aluno, pode ser mais rígido na disciplina, cobrar e os alunos talvez não entendam isso como afetividade e acabam invertendo a situação** (Estudante Larissa).

Nas representações dos estudantes fica clara a dificuldade do estabelecimento de limites, tanto por parte do professor quanto dos estudantes. Ora essa relação é confundida com a relação de familiares e de amigos, ora essa relação é de superioridade. Evidentemente, é necessário estabelecer uma hierarquia entre os dois sujeitos educativos, mas fica difícil para os sujeitos discernirem a separação dos papéis.

Diante dessa situação, cabe ao professor ser líder, sem impor sua autoridade sobre o estudante, conquistando sua atenção e respeito. Se por um lado, a falta de limites faz com que o estudante confunda o papel do professor, tratando-o como um parente, por outro lado, percebemos um completo distanciamento entre esses sujeitos educativos, criando verdadeiros muros que separam o professor do estudante na prática docente:

Alguns professores, posso até dizer que é a maioria, eles não têm envolvimento com a turma, **eles têm certo distanciamento**. [...] Não sei se o professor cria barreira ou o aluno tem medo de procurar o professor. No meu caso, eu até busco o professor, teve professores que me atenderam muito bem para tirar alguma dúvida [...] já teve outros que **criam muros**, criam barreiras. [...] Teve um professor que comentou assim: - Aluno! **Eu deveria ter uma secretária para atender os alunos** e agendar uma visita comigo. (Estudante Lucas).

Podemos inferir, a partir desse discurso, que muitos professores assumem uma postura de distanciamento hierárquico, talvez por achar que assim serão respeitados. Todavia, a falta de preocupação com os alunos que não acompanham seu raciocínio na explicação dos conteúdos e sua postura de superioridade podem ser fatores que impedem a aproximação entre estudantes e docentes e comprometer a qualidade do ensino aprendizagem.

Outra dimensão que aparece nos discursos dos sujeitos é a dificuldade em lidar com o limite, ou seja, “ser duro sem perder a ternura”, como expressa a professora:

[...] eu tenho me deparado com uma dificuldade muito grande [...] quando o aluno faz algumas perguntas, ou se comporta da forma que eu não gostaria, **não esperaria do comportamento de um aluno, conversar, não estar atento.** [...] eu **tenho uma reação abrupta, assim, de resposta imediata, de mostrar que eu não gostei.** [...] Nessa relação de afetividade, eu tinha que usar um pouco mais do afeto e do carinho pra mostrar, por exemplo, que eu não gostei (Professora Maria).

Ficou evidente o desafio que é estabelecer limites na relação docente. Todavia, sabemos que em qualquer relação é de suma importância a construção de limites. Com efeito, analisando a necessidade de se estabelecer limites na relação entre professor e estudantes, Freire (1996) garante que o grande problema do limite é conseguir que os sujeitos da relação educativa o visualizem de forma ética e pela liberdade, pois, para o autor, sem limites, a liberdade se corrompe em licenciosidade e a autoridade em autoritarismo. O educador não pode se desequilibrar no contexto pedagógico, deixando de dar limite aos estudantes, pois essa postura irá prejudicar a aprendizagem dos mesmos.

Infelizmente, há pessoas que não sabem separar o lado pessoal do lado profissional e acabam levando seus problemas para a sala de aula, dificultando o convívio. Nesse caso, se faz necessário ao docente definir junto aos estudantes os limites, até onde cada um pode chegar nessa relação para que não haja arranhões no relacionamento. A falta de clareza nos papéis de cada sujeito educativo pode contribuir para um convívio afetivo negativo.

Tem muitos professores que tentam manter essa neutralidade. Você vê que eles tentam ao máximo [...] **separar o pessoal do técnico.** Então, fora de sala de aula são brincalhões, conversam com os alunos, eles procuram ter uma aproximação com os alunos... Não olhar os alunos com olhar de verticalidade entre eles... Só que na sala de aula é a relação aluno e professor (Estudante Júlia).

Como ficou evidente nos discursos, é difícil separar os papéis de cada um no contexto da sala de aula. Ribeiro e Cruz (2011), citando Baudrilhard (1996), afirmam que vivemos uma pós-orgia, momento da liberação de uma diversidade de domínios, o que traz, em

consequência, a elaboração e reestruturação dos papéis sociais, dos valores e dos comportamentos. Assim, o professor tem passado por redefinições dos seus papéis, como se pode notar ao longo deste texto. Ora se cobra desse profissional que seja um técnico, ora que seja um amigo ou familiar, fazendo com que esse profissional diante do querer, do dever e do poder fazer, tome posições acadêmicas, sociais e emocionais.

Os estudantes também mudaram de perfil e, nesta dança, sentem a necessidade de redefinirem os seus papéis e como se portarem no contexto da sala de aula.

4.2.2 Mudança de atitudes

A segunda representação de desafio na prática docente, apresentado pelos participantes desta pesquisa, se refere à mudança no comportamento do professor diante das atitudes discentes que lhe desagradam. Mudança implica em movimento, realizações de potencialidade (ABBAGNANO, 2012). Assim, em um de seus depoimentos, a docente Maria reconhece a necessidade de mudança na forma enérgica de tratar os estudantes, mostrando flexibilidade ao valorizar e aceitar a opinião do outro, se pautando em exemplos de colegas para mudar a sua forma de agir.

[...] eu **tenho** ao longo desses anos **batalhado para** tentar... **Minimizar esse impacto que eu causo** quando eu falo muito forte, de forma enérgica (Professora Maria).

[...] eu **convivo com amigas que têm formas carinhosas de dizer um não** [...] eu não consigo, por exemplo, usar essa mesma ferramenta com meus alunos, ainda (Professora Maria).

A docente demonstra perceber suas fragilidades no campo relacional e aceitar o desafio de melhorar a cada dia. Essas características da professora apontam para a necessidade de desenvolvimento profissional, visto que o professor, com seus pares, podem refletir sobre as dificuldades da prática e traçar estratégias de aprendizagem, acreditando que pode mudar a sua prática e ajudar ao estudante a tornar-se um profissional capacitado para atuar no mundo do trabalho de forma transformadora.

O relacionamento professor-estudante não é fácil, tendo em vista que o ser humano é complexo. Mas a mudança na forma de agir do docente é percebida pelos estudantes, o que o modifica internamente, reverberando em suas práticas sociais e gera mudanças nesses sujeitos. Faz-se necessário objetivar uma formação profissional que atenda à nova realidade social e humana, e um professor comprometido com o seu trabalho busca mudar a sua

maneira de abordar os estudantes, pois reconhece que a sua forma de agir na prática docente influencia no desenvolvimento e gosto deles pelo estudo (RIBEIRO, 2004; MORALES, 2001).

Nesse sentido, mudar as estratégias de ensino-aprendizagem na educação superior talvez seja um dos maiores desafios para os docentes – fazer com que os estudantes não percam o interesse em conhecer por conta própria, em ir à busca da informação e transformá-la em conhecimento.

4.2.3 Empatia

A terceira representação de desafio na prática docente, evidenciado pelos entrevistados e nas observações da relação afetiva entre professor e estudantes, é a empatia do docente pelo aluno. Empatia é um dos vocábulos que define o domínio afetivo na relação entre professor e estudante. A capacidade de analisar as relações que os indivíduos estabelecem entre si requer uma disposição de empatia e respeito pela identidade do outro. Compreender e lidar com o outro, aceitá-lo, ampliar conhecimentos, construir novos valores, colocando-se no seu lugar, sem julgamentos, saber onde ele está, implica em antecipar os sentimentos, pensamentos e ações do outro, a ponto de sentir que este faz parte de você mesma (TORO, 1999).

Para o estudante Lock, o professor que é engenheiro tem condições de ver mais o lado do aluno e coloca-se no lugar do outro. Esse sentimento faz parte das ações docentes dentro e fora da universidade.

Maior desafio, eu posso dizer hoje que seria a forma com que os professores são em si. Hoje a gente pode dizer que os professores que são engenheiros, que não são só acadêmicos eles são os melhores porque eles têm a questão que eu te falei que é o **bom senso**. Então, quando o professor é só acadêmico, **ele não vê o lado do aluno** (Estudante Lock).

Para o estudante, quando o professor é engenheiro entende melhor os alunos por ser um profissional que sabe a dificuldade que é fazer estágio fora da universidade e entregar suas atividades dentro do prazo. Freire (1996), nessa direção, salienta que o bom senso capacita o professor a colocar-se no lugar do outro e entender que não aceitar um trabalho do estudante, por perda de prazo, apesar da justificativa persuasiva deste, é ser insensível e negativo em sua ação docente, impondo sua vontade arrogante.

Gordon (1974) aborda que o estudante que desfruta de um modelo de professor empático, aprende e desenvolve, também, a empatia. Nessa perspectiva, o docente deve estar

desalienado da conservadora e tradicional linguagem do poder, do controle, da ameaça e da punição, estando a serviço da compreensão do outro, trabalhando juntos na investigação dos problemas da realidade.

4.2.4 Gestão da classe

A gestão da classe aparece nas representações e nas observações, como o quarto desafio na relação afetiva entre professor e estudantes na prática docente. Um dos discursos aponta a dificuldade dos docentes em manter os alunos atentos à aula.

[...] talvez seja bem difícil para os professores ter que lidar e controlar todos os alunos... Dentro da sala de aula, como Maria tem até uma dificuldade, às vezes, **pedindo pra todos fazerem silêncio, prestar atenção, para não mexer no celular,** etc. (Estudante Mariana).

A gestão da classe, na concepção de Novais e Fernandez (2014), não é mais vista como algo que institui a ordem, o controle, como mostra o pensamento linear, mas, ao contrário, tem o sentido de construção de ambientes que favoreçam a aprendizagem dos sujeitos.

Gerir uma classe se constitui um desafio, uma tarefa complexa para qualquer docente, seja no ensino superior, seja na educação básica e isso implica em tomada de decisões. Os professores, constantemente, estão sendo desafiados a tomarem decisões diante da classe, quer seja na interação real com o aluno ou no planejamento das atividades, principalmente no que se refere ao favorecimento da aprendizagem dos estudantes.

No caso da docente Maria, observamos que esta profissional busca constantemente centralizar a gestão da classe no estudante e, por sua vez, na aprendizagem deste. Na gestão do conteúdo, a docente organiza a lousa e os equipamentos eletrônicos para apresentação de *slides*, fotos e vídeos, explana e apresenta o conteúdo das aulas, repetindo a explicação do conteúdo de forma exaustiva. Também utiliza a avaliação somativa e realiza aulas técnicas em obras, fora da universidade, e no laboratório, dentro da universidade. Contextualiza o conteúdo e utiliza estratégias para atrair a atenção dos estudantes para o conteúdo, como o uso de perguntas instigadoras.

Já na gestão da classe, a docente, ao mesmo tempo em que demonstra serenidade, fica impaciente com o comportamento de alunos que conversam e não prestam atenção na aula. Contudo, atende individualmente e incansavelmente a todos os alunos em suas dificuldades

formativas, preserva o compromisso social e moral com os estudantes, estabelece regras de convivência, tem controle da sala de aula, se esforça para manter uma relação amistosa com os alunos, através de brincadeiras e conversas que abarcam tanto as questões da realidade quanto questões pessoais suas e dos alunos.

4.2.5 Gestão do tempo

O quinto desafio na prática docente evidenciada nas representações dos participantes desta pesquisa é a gestão do tempo, que se revela na queixa da insuficiente carga horária da disciplina, a qual inviabiliza ao docente trabalhar todo o conteúdo necessário ao desenvolvimento profissional do engenheiro civil. Também o tempo disponível para o componente curricular é considerado pouco, o que dificulta aos professores ter disponibilidade para dar atenção a todos os estudantes de igual maneira.

[...] eu acho que o tempo é o maior desafio, **o tempo de disponibilidade** para que pudesse ser transmitido todo o conteúdo necessário para que saia com a base boa para uma formação de Engenharia (Estudante Pedro).

Os professores daqui são muito ocupados. Então o tempo que eles têm ao saírem daqui usa para os trabalhos extras e, outros trabalham em construtoras, em faculdades ou até mesmo na família (Estudante Lock).

O primeiro excerto nos leva a uma questão institucional, de currículo; e o segundo nos remete à falta de tempo para o professor dar atenção aos estudantes em suas necessidades formativas, por conta dos encargos, das muitas atribuições desse profissional ou porque o professor não está centrado na docência, mas na pesquisa.

A pesquisa feita por Soares e Fialho (2011) sobre o trabalho docente nos mostra que até o ano de 2007 já existiam 317.041 funções docentes na educação superior e que não existe uma regulação limitada e definida entre o trabalho docente e seu tempo livre. Essas diversas funções fazem com que o professor finalize o seu turno de trabalho e ainda leve para casa atividades que preenchem o seu tempo livre, feriados, finais de semana, momentos de descanso, invadem até a intimidade familiar e impede o docente até de cuidar de sua saúde. Como as autoras recomendam, essa questão merece “reflexões e aprofundamentos.”

No que se refere aos trabalhos que o professor realiza em seu tempo livre, depois do cumprimento de suas obrigações profissionais, questionamos: O docente vai deixar de usar seu tempo livre com a família para dar atenção aos estudantes? Será que ele não está dando

mais atenção para a pesquisa ou para outra dimensão dos seus encargos? É um problema que vale a pena investigar.

Nas observações, percebemos que a docente cria tempo para dar assistência aos estudantes, pois, mesmo tendo que cumprir uma carga horária de 75 horas no Curso de Engenharia, dá aula no Mestrado, orienta 10 estudantes entre graduandos e pós-graduandos, coordena um núcleo de pesquisa e têm várias outras funções no Departamento, no Colegiado e em organização regional na área de Engenharia. Ainda atende os estudantes depois das aulas, muitas vezes mais de uma hora e agenda atendimentos fora da sala de aula. Esse acúmulo de atividades evidentemente sobrecarrega a docente, podendo comprometer a sua saúde orgânica e psicológica. Assim, inferimos que é necessário que o docente tenha foco no uso do seu tempo em sala de aula, criando estratégias que possibilitem a autonomia dos aprendizes, como o trabalho em grupos, onde uns possam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos colegas.

4.2.6 Quantidade de estudantes na turma

Os sujeitos da pesquisa evocam, ainda, como sexto desafio, no que concerne à relação afetiva na prática docente, a superlotação das turmas em sala de aula. Para a docente e os discentes, as turmas que comportam mais de 40 alunos, demanda dificuldade para o professor dar atenção a todos, principalmente ao aluno que é tímido em relação ao professor.

[...] é que as turmas são grandes. **As turmas são 40 alunos, 45 alunos** e não tem como o professor dar atenção a todo mundo. [...] tem aluno que é tímido, não consegue externar suas dúvidas e aí, **o professor às vezes, não consegue entender ou visualizar que aquele aluno está tendo dificuldade** e aí acaba não chegando, assim, para ter um pouco mais de afinidade (Estudante Antônio).

O estudante revela que a demanda pela qualidade do ensino e da aprendizagem fica comprometida quando as salas de aulas estão superlotadas, o que dificulta a interação entre professor e estudante, tornando, muitas vezes, inviável a participação de todos na aula e gerando atrasos no desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Isso é difícil para todos os professores em qualquer componente curricular.

A formação do cidadão integral que vai atuar na sociedade, com vistas à sua transformação, não pode se efetuar em salas de aulas repletas de estudantes. Talvez pudesse se dar na perspectiva apenas da instrução; mas, da formação, os resultados ficam a desejar, tornando a aprendizagem prejudicada, pois muitos estudantes não conseguirão prestar atenção

na aula e os que são tímidos não terão a oportunidade de expressar as suas dificuldades. Isso se torna mais sério ainda quando os professores trabalham com diversas turmas no semestre (ELIAS, 1997).

Compreendemos que na visão de sujeito integral e complexo é preciso desenvolver o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo estudantil para que se efetive um ensino-aprendizagem de qualidade, e isso se torna difícil em uma sala de aula que, muitas vezes, tem mais de 40 alunos. Como se aproximar de todos os estudantes e dar-lhes as mesmas oportunidades de expressarem seus pensamentos? O processo de aprendizagem pressupõe relação e se a turma é muito grande, como o docente terá condições de atender e se relacionar de forma satisfatória com todos os estudantes, tirando dúvidas e construindo soluções?

4.2.7 Motivação dos estudantes

Para os participantes da pesquisa, a sétima representação de desafio é o professor fazer com que os estudantes tenham bom desempenho em conteúdos em que eles não se identificam. No sentido subjetivo, Abbagnano (2012) aborda que a motivação é uma força especial, o processo que conduz o indivíduo para o objetivo concreto. Bzuneck (2010), ao discorrer sobre motivação, afirma que lidar com estudantes desmotivados, desinteressados, com frequência, tem sido um grande desafio para os docentes. É comum conviver, na prática diária de sala de aula, com discentes que não se interessam pelos conteúdos trabalhados nas disciplinas, por isso apresentam um rendimento baixo. Além disso, assevera que não é um trabalho simples motivar os estudantes e explica que se trata de uma variante multifacetada e complexa.

Os sujeitos pesquisados abordam que a falta de motivação acontece dos dois lados, tanto de professores quanto de estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como vemos a seguir.

[...] nas aulas de campo, **fazer com que as pessoas** vão até lá e que **se interessem** realmente pelo que ela está fazendo (Estudante Mariana).

[...] os docentes, eles enfrentam muitos desafios também, porque **nem todo discente está disposto a retribuir a atenção que eles estão dando**. [...] são os dois lados da moeda, tanto para eles quanto para a gente. Para a gente é complicado, porque tem matérias que você gosta mais. [...] E, quando você se identifica mais, é como eu falei da afetividade, você tem afetividade com o conteúdo que você está aprendendo. Então, claro que você vai ter um aprendizado melhor (Estudante Júlia).

Observamos que, por um lado, o docente tenta conquistar a atenção e o gosto do estudante pela disciplina ministrada; e, por outro lado, o estudante tem dificuldade para aprender um conteúdo que não gosta, ou não tem muita afinidade. Quanto a isso, “na aprendizagem, é preciso procurar sempre um motivo” (POZO, 2002, p. 138). Segundo a depoente Júlia, os estudantes não estão encontrando esse motivo.

As observações nos permitem inferir que talvez a falta de atenção de alguns estudantes na aula se deva à falta de motivação pelos conteúdos, com os quais não se identificam ou não tenham base suficiente para compreender. Acreditamos que, talvez, as estratégias de ensino que não viabilizam a produção autônoma dos conhecimentos, também desfavoreçam a aprendizagem dos estudantes. Segundo alguns excertos, as aulas maçantes, nas quais o professor fala o tempo todo, transmitindo de forma passiva uma gama de informações, se tornam desmotivadoras para os discentes. Nesse sentido, Freire (1996) aborda:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. **Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar.** Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Nesse sentido, a aula motivadora fixa o estudante para o aprendizado, pois as estratégias de *ensinagem* do docente despertam a curiosidade epistemológica do discente. A aula deve trazer inquietação, desenvolver o senso crítico e a criatividade dos estudantes, mobilizando-os no exercício de sua autonomia e na construção de ideias que possam solucionar os problemas práticos da realidade.

4.2.8 Expectativa do professor em relação aos estudantes

O oitavo desafio representado pelos participantes desta investigação se refere à expectativa do docente em relação ao aprendizado do estudante. Expectativa alude à capacidade de antecipar eventos futuros, ter atenção e se preparar para a realização de fatos que ainda estão para acontecer. Em outras palavras, é a “reação antecipada de meta”, proveniente de experiências anteriores (ABBAGNANO, 2012; ARNOLD et al., 1994). Nesse ínterim, a estudante Júlia declara:

[...] são as expectativas lançadas. **Muitos docentes têm muita expectativa em uns alunos e pouca expectativa em outros.** Então isso, meio que coloca um estigma

nos alunos. [...] para alguns professores tem alguns tipos de alunos, que vem tendo uma repercussão boa ao longo do curso, já é, vamos dizer... **Já são predestinados a ter um bom desempenho** (Estudante Júlia).

Como vimos, o que o professor espera dos estudantes tem a ver com o desempenho que estes vêm demonstrando ao longo do curso e pode interferir no resultado do seu aprendizado no componente curricular. Nessa direção, Solé e Coll (2006) afirmam que tanto professores quanto estudantes projetam expectativas no desempenho um do outro, esperando deste o comportamento que idealizaram a princípio, por informações prévias de terceiros ou observações iniciais. Esse fenômeno pode atuar de forma positiva ou negativa no discente, a depender da atribuição dada pelo professor ao desempenho deste. Se a hipótese de fracasso for de fatores internos (cognitivo) produzirá um efeito negativo no estudante, contudo se a hipótese for de fatores externos incentivará o sujeito a buscar através do seu esforço e autoestima a superação.

Solé e Coll (2006) abordam que para que a expectativa positiva que o docente tem dos estudantes desenvolve nesses o autoconceito que, aliado à autoestima, equilibra o emocional dos estudantes e determina o grau da relação construída com o professor e com o conhecimento. Desse modo, os estudantes que desfrutam da ajuda e atenção dos professores, mostrarão um bom rendimento.

Já a expectativa negativa, para Solé e Coll (2006), produz baixa estima no estudante, fechando-o em uma situação difícil de romper. O estudante que convive com experiências constantes de fracasso tende a culpar-se pelo seu insucesso, podendo atribuir os momentos de êxitos à sorte ou à benevolência do professor. Nesse sentido, o aluno que recebe ajuda formativa de menor qualidade, seja no aspecto cognitivo ou afetivo-relacional, mostrará pouco ou nenhum rendimento acadêmico. Faz-se necessário, portanto, que o docente tenha cuidado na hora que for opinar sobre a capacidade e rendimento do estudante, a fim de não contribuir para o seu desinteresse ou crença na sua incapacidade na superação de suas limitações acadêmicas.

4.2.9 Postura de superioridade do professor

Para os participantes desta pesquisa, a postura de superioridade de alguns professores, demonstrada na sua forma de lidar com o estudante, cria barreiras na relação professor-aluno e representa o nono desafio enfrentado pelos agentes educativos na sala de aula do curso de

Engenharia Civil. O sentimento de superioridade faz com que o indivíduo pense que tem mais dignidade e valor que os outros (ABBAGNANO, 2012), por ter um nível mais elevado de conhecimento acadêmico. Observemos os excertos a seguir:

[...] a relação de **superioridade** de alguns professores que pode travar essa relação [...] Existem alguns casos que não tem mesmo jeito. Tem professor que cria barreiras que você não consegue... Ele se torna inacessível (Estudante João).

[...] a leitura que eu faço dos professores é que eles são **semideuses**, intocáveis aqui dentro, infelizmente. Não todos... Mas, uma boa parte tem **esse ego assim que distancia muito**. Não dá pra você, muitas vezes chegar para ter um diálogo com eles... E isso afeta, tanto a questão da aprendizagem como também a própria questão da aproximação. [...] Em nosso curso, então, eu acho isso muito forte, esse **ar de superioridade**, infelizmente (Estudante Júnior).

Você ter uma relação boa com o aluno, ou seja, **um professor que mesmo ele tendo os seus títulos**, mesmo ele tendo uma capacidade grande de conhecimento, ele **não seja uma pessoa que queira humilhar os outros** por causa disso (Estudante Carlos).

De acordo com o a representação de Júnior, os estudantes enfrentam dificuldades para lidar com professores que exibem um ego exacerbado, se colocando em um nível de superioridade, gerando distanciamento na relação com os discentes e, por sua vez, atrofiando a aprendizagem destes. Com efeito, para Freire (1996), o autoritarismo é um abuso de poder, uma depravação da liberdade e pode oprimir o discente, suprimindo a sua autonomia e impedindo a sua aprendizagem. Já a autoridade docente, funda-se na autoridade da competência, no sentido de fazer com que o aluno aprenda a construir a responsabilidade da liberdade que assume diante de suas escolhas.

Nesse aspecto, o docente deve assumir uma postura política democrática, sem, contudo, usar de superioridade, impondo suas ideias aos educandos, mas reconhecer a liberdade e autonomia do discente para assumir posturas e ter opiniões diferentes da sua.

Durante muito tempo, a autoridade do professor foi vista de forma imposta, autoritária, tendo os discentes a obrigação de obedecê-lo. Os estudantes não tinham escolha, mas também não obedeciam por respeito e sim por obrigação. Todavia, Furlani (2000) assevera que um professor autoritário que coage os estudantes recebe menos respeito por parte dos discentes, criando um clima de hostilidade, ressentimento, inferioridade e passividade, que certamente não favorecem o trabalho docente.

Todo o processo de construção dessa representação dos depoentes, apontando a postura de superioridade do professor como a representação um dos desafios da docência afetiva faz parte da visão das TRS. Foi construída por meio das conversações e diálogos que

ocorreram entre a professora e seus pares, estudantes e seus pares no cotidiano vivencial da sala de aula. Essas representações vão se formando, nessa interação, pelo processo de ancoragem e objetivação e se tornando realidade.

Ao objetivar a prática de ensino do professor, Lock mostra que o estudante “come o que os professores vomitam”, conforme vemos a seguir:

Na verdade eles não são enfrentados, simplesmente desculpe o termo, **a gente come o que os professores vomitam**. Então **se os professores disserem é assim, é assim e acabou**. Professores marcam aulas em horários que não são deles, como os dias de sábado, aula à noite. Há professores que fazem provas e não corrigem, simplesmente reprovam. Então a gente está meio que preso, totalmente a mercê da forma que eles querem fazer. (Estudante Lock).

Então eu busco quebrar essa barreira com os colegas, com os professores, mas, todavia, **tem a resistência**, tem professores que mantêm a resistência. (Estudante Lucas).

Infelizmente, ainda existem professores que usam do autoritarismo para impor suas normas e vontades sobre os estudantes. Essa postura demonstra que o docente tem dificuldade em enfrentar o desafio de estabelecer uma relação afetiva na prática educativa. É certo que o docente tem autoridade para determinar a ação dos estudantes em sala de aula, legitimando o seu poder, mas essa ação é exercida com diálogo e respeito. Desse modo, consideramos que a autoridade é fundamental na aprendizagem dos discentes, no respeito às regras construídas no grupo, a fim de que haja boa convivência em sala de aula entre professor e estudantes e entre estudantes e seus pares.

A autoridade docente, além de ajudar o estudante a se normatizar, o ajuda a usar a sua liberdade, pois o professor tem uma bagagem de conhecimento e experiência profissional extensa, adquirida e construída na medida em que exerce o seu trabalho comprometido ao ensinar.

Entretanto, conforme Lucas revela, existe uma resistência por parte de professores e por parte dos estudantes no que se refere à relação afetiva. Segundo Davis e Luna (1991), a falta da relação afetiva entre professor e estudante, somada à obrigação de obediência ao docente pode aumentar a incidência de problemas como desobediências e falta de atenção às aulas. Em decorrência do medo que o estudante tem do professor autoritário, poderá estar na sala de aula simplesmente para cumprir a burocracia do horário, porém o seu pensamento estará em outro lugar.

4.2.10 Convivência com um professor representado como ruim

O décimo desafio apontado pelos participantes da pesquisa, no que se refere à relação afetiva entre professor e estudante na prática docente, é a dificuldade de conviver com um professor representado como ruim.

Vejamos o que Pedro afirma:

Aluno de Engenharia Civil, quando ele considera o professor ruim, não existe afetividade nenhuma, a gente não quer conta com o professor! Nem fora da sala de aula! Então, esse é um desafio. [...] o professor não está nem aí para o aluno (Estudante Pedro).

Percebemos que a falta de preocupação com as necessidades acadêmicas dos estudantes se constitui uma das barreiras no relacionamento saudável entre professor e estudantes. “Professor representado como ruim” é uma objetivação trazida pelo estudante daquele professor que não se importa com a aprendizagem dos discentes, se distancia destes, impedindo-os de tirar suas dúvidas e de se desenvolverem na aprendizagem dos conteúdos específicos.

Com efeito, Saltini (1999) e Morales (2001) abordam a importância de o professor demonstrar interesse pelo desenvolvimento acadêmico do estudante, sendo sensível às suas necessidades. Esse ato é fundamental para a ação educativa, visto que todo comportamento humano demonstra uma desequilibração cognitiva e afetiva, na qual constitui a condição para a aprendizagem, conforme também preconiza a teoria da complexidade e a Teoria das Representações Sociais.

4.2.11 Respeito ao docente

Por fim, a décima primeira representação de desafio, enfrentado por discentes e professores na ação educativa está na atitude de respeito por parte dos estudantes pela pessoa e experiência do professor, o que se evidencia no discurso de estudante Carlos: *Ter esse grande **respeito pelo professor**, sabendo que ele já vivenciou mais coisas que os alunos, já têm uma experiência muito maior* (Estudante Carlos).

Podemos inferir que o docente deve visualizar o estudante como construtor de conhecimentos, não como uma tábula vazia, pois esse chega à sala de aula com uma gama de conhecimentos prévios, sendo uma das funções do docente promover o desenvolvimento do protagonismo estudantil e de sua autonomia acadêmica. Todavia, entendemos que ter respeito

aos saberes dos estudantes não deve dirimir a importância do saber intelectual e aquele adquirido na experiência por parte do profissional docente.

Para fechar a análise desta categoria, rematamos que as representações dos desafios da relação afetiva entre docente e estudantes na prática educativa são muitos e as que foram reveladas neste estudo não têm a pretensão de serem as únicas, outros contextos de pesquisa podem identificar outros desafios semelhantes ou diferentes desses.

4.3 O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS DA RELAÇÃO AFETIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Diante das representações dos desafios apresentados pelos participantes desta pesquisa, inquiremos o que esses sujeitos faziam para enfrentar as situações desafiadoras, causadoras de desconfortos na relação entre docente e discentes. Ao todo se evidenciaram quatro formas de enfrentamento. Por parte da docente, se destacam três ações, a saber: a reflexão sobre a prática docente, a busca pela formação continuada, a busca pela terapia pessoal. Por parte dos estudantes, temos um: a mudança nas estratégias de ensino. A seguir discutimos cada forma de enfrentamento dos desafios.

4.3.2 Reflexão sobre a prática docente

A primeira estratégia de enfrentamento dos conflitos, representada pela professora Maria, é a reflexão sobre a prática docente. Como vimos anteriormente, a capacitação pedagógica possibilita a reflexão sobre a prática. Nesse aspecto, a docente revela que sempre procurava observar a maneira com que as suas colegas com mais tempo de exercício docente conduziam as aulas: [...] *sempre observava nessas amigas que são mais velhas do que eu, as formas como elas conduziam e tentava, e via como isso era gostoso, era suave* (Professora Maria).

O esforço demonstrado pela docente para solucionar os desafios da prática de ensino, sejam referentes à aprendizagem dos estudos, a gestão da classe ou à relação com esses sujeitos, apontam para a importância do pensamento reflexivo. A prática reflexiva reflete a preocupação docente por identificar os problemas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como o pensar sobre as causas e soluções para os episódios que ocorrem

em sala de aula. Pensar antes, durante e depois sobre o fazer pedagógico oferece benefícios, tanto para professores quanto para os discentes e demais profissionais em geral. Os profissionais reflexivos combinam teoria, pesquisa e prática na busca do conhecimento sobre o que impede e o que possibilita a aprendizagem (SCHÖN, 2000; HARTMAN, 2015). Trata-se de reflexão sobre a ação, esse exercício de ida e volta do docente em sua prática para observar cuidadosamente e criticamente o sucesso das ações empreendidas na validação da aprendizagem (HARTMAN, 2015).

Para Freire, o pensar crítico sobre a prática docente é o pensar certo que envolve a articulação entre o fazer e o pensar. Pensar certo é ter rigorosidade metódica, curiosidade epistemológica e superação pelo ingênuo. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

4.3.1 Busca pela formação continuada

A docente participante desta investigação apresenta o papel positivo da formação pedagógica e a conversa com os pares como formas de ações utilizadas para lidar com os conflitos vivenciados na relação afetiva entre professor e estudantes. Verifiquemos nos discursos:

No início, eu enfrentava assim, observando... Com as **jornadas pedagógicas** a gente ia ouvindo algumas coisas, ouvindo alguns depoimentos, algumas orientações. Depois, no dia-a-dia, comparando (Professora Maria).

[...] faço **autocrítica** sempre muito severa [...] Às vezes, eu não consigo transformar isso na minha prática, mas assim, eu estou sempre me criticando [...] Eu sempre observava nessas amigas que são mais velhas do que eu, as formas como elas conduziam... (Professora Maria).

A docente ressalta a importância de participar de jornadas pedagógicas promovidas pelo Departamento de Tecnologia, as quais discutiam as formas de ensinar, de avaliar e de relações interpessoais. Ressalta a sua participação em cursos e palestras de capacitação específica na área da construção civil. Admite estar há pelo menos oito anos sem participar da formação pedagógica e tem a humildade de afirmar que precisa dos conhecimentos didáticos e pedagógicos para melhorar a sua relação docente e que gosta de aprender com colegas que possuem mais experiência na docência.

Nessa direção, o estudante Pedro declara a importância da formação pedagógica para o professor de engenharia civil ao afirmar: [...] *esse negócio da pedagogia da coisa falta no professor que é engenheiro. [...] Então, eu sei que é uma exceção à regra, mas pra mim, todo*

professor tinha que ter um preparo pedagógico (Estudante Pedro). Com efeito, a busca pela formação continuada não se aplica somente aos conhecimentos técnicos da profissão, mas também ao conhecimento didático e pedagógico. Para Cunha (2006), a formação continuada se refere ao processo de formação que acompanha o tempo profissional dos sujeitos com vistas a aprimorar a qualidade do trabalho.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1991) salienta que a formação continuada acontece no ambiente privilegiado da instituição de ensino e precisa estar imbricada no desempenho profissional docente. Ela tem o papel de fazer com que os docentes reflitam sobre a sua prática e intervenham de forma consciente para melhorá-la.

4.3.3 Busca pela terapia pessoal

A terceira estratégia de enfrentamento dos desafios para melhorar a relação professor-estudante, na representação dos participantes, é o uso da terapia pessoal.

Segundo a pesquisa realizada por Araújo e Carvalho (2009), as formas com que as condições do trabalho docente se estruturam, como trabalho repetitivo, desgaste nas relações professor-estudante, insatisfação no desempenho das atividades, ritmo acelerado de trabalho, falta de materiais didáticos adequados, dentre outras, expõem os professores a uma série de problemas de saúde, tais como: problemas relacionados à voz, problemas osteomusculares e relacionados à saúde mental e psicossocial.

Nesse estudo, a docente revela que também tem sido afetada por essas questões. Sendo assim, busca superar suas limitações nas relações afetivas usando a terapia, como se expressa:

Hoje, já há uns quatro anos **eu faço terapia** com uma psicóloga. [...] eu trabalho muito as questões pessoais e trabalho também, essa questão desse desafio meu que é, nessa relação com as pessoas, particularmente com os alunos que é o público que eu tenho o tempo todo, **como eu consigo ser mais suave, dizer o que eu quero exatamente, o que eu estou pensando, mas de uma forma que eu não machuque as pessoas, que eu não seja agressiva** (Professora Maria).

Esse discurso sugere que o professor é um profissional que tem sido pressionado a dar respostas às diversas e diferentes situações da prática pedagógica, chegando, muitas vezes, ao adoecimento psíquico-orgânico e emocional. Mas, somos seres inacabados e o

autoconhecimento pode propiciar a metacognição e, conseqüentemente, a melhoria da pessoa humana.

Os dados reforçam a relevância de que se façam estudos mais aprofundados sobre as condições do trabalho docente como causa do adoecimento do professor, na atualidade, fazendo com que alguns até desistam da profissão.

4.3.4 Mudança nas estratégias de ensino

O termo estratégias, para Anastasiou (2004, p.2), designa “a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem”. Nesse sentido, conforme os participantes, uma das formas de enfrentamento dos desafios na relação afetiva entre docente e discente é a abertura do docente para modificar suas estratégias de ensino, no sentido de atender às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Como estratégias de mudanças, as representações apontam a necessidade do currículo do curso melhorar a sua metodologia, disponibilizando mais tempo de aula para superar o desafio. Outra estratégia é a mudança na metodologia de ensino do professor em sala de aula:

[...] eu acho que uma **melhoria na metodologia** de ensino nas universidades [...] seria suficiente (Estudante Júlia).

[...] se os alunos [...] eles não estão se comportando como deve se comportar em sala de aula, o professor deve chamar a sua atenção, **tentar modificar um pouco o método de ele passar o assunto**, para ver se prende a atenção do aluno (Estudante Carlos).

Os discursos apontam que para enfrentar os desafios se faz necessário que o docente repense as estratégias de ensino, escolhendo aquelas que sirvam para dinamizar as aulas e possibilitarem a melhoria no processo de aprendizagem dos estudantes. Ribeiro et al. (2015) e Vasconcellos (2000) estão afinados que é preciso pensar as estratégias de ensino visando a atender ao contexto e às necessidades dos estudantes. Para que isso ocorra, é necessário que o docente esteja aberto às mudanças e para aprender com os discentes e outros professores, trabalhando de forma colaborativa, como educadores maduros intelectual e afetivamente.

Para finalizar a análise desta categoria, fazemos menção ao testemunho de um dos depoentes que diz: *[...] eu não sei se será suficiente só isso, mas é das pequenas coisas que uma coisa maior pode surgir* (Estudante Lucas). Essa declaração nos comunica que as sugestões de enfrentamento dos desafios para o professor afetivo, dadas pelos sujeitos desta

pesquisa, não pretendem ser exclusivas, mas são sugestões de melhorias que podem ser pensadas e ampliadas de acordo com a necessidade de cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REMATANDO UMA TECITURA E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS

Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes.

(Marthin Luther King)

Na apresentação destas considerações finais, optamos pelo subtítulo “Rematando uma tecitura e construindo novos caminhos”, a fim de salientarmos que com o findar desta investigação arrematamos uma trajetória de tecituras, desenhadas a partir de nossos objetivos e das questões de pesquisa, mas deixamos contribuições por meio das discussões e questionamentos que poderão possibilitar a construção de novas investigações e/ou práticas docentes.

Esta pesquisa nos permitiu conhecer as representações da docente e dos estudantes de uma disciplina específica do curso de Engenharia Civil sobre a afetividade na relação docente, mediante a observação da prática de ensino da professora e da entrevista semiestruturada. A fim de apresentarmos as nossas últimas considerações, relembramos o objetivo geral desta investigação: compreender a relação afetiva entre professora e estudantes na prática de ensino, no contexto do Curso de Engenharia Civil, tendo como referências suas representações sociais.

Tanto os resultados de pesquisas analisadas sobre o tema, quanto a legislação pertinente nos permitiu concluir que a afetividade tem muitos sentidos. Abrange a capacidade de transmitir emoções e sentimentos positivos e/ou negativos, se exprime mediante a linguagem falada e corporal, representa sensações prazerosas e atitudes de bondade, dedicação, proteção, cuidado, respeito e qualidades, tais como: empatia, amizade, altruísmo, sensibilização e valores, dentre outros. Ainda foi possível rematar que a relação afetiva entre professores e estudantes é fundamental para um ensino-aprendizagem satisfatório.

Apesar de tal importância, verificamos que a dimensão afetiva ainda tem sido desprezada nas práticas de alguns docentes, talvez por falta de formação, ou por terem uma representação de que o professor universitário é uma pessoa da ciência e, portanto, a dimensão afetiva fica adstrita a professores que lidam com crianças, ou ainda falta de

sensibilidade para reconhecerem o papel dessa dimensão na construção da aprendizagem e, conseqüentemente, na satisfação dos sujeitos envolvidos no processo.

Quanto às questões que traçamos para esta investigação, com base na triangulação dos dados coletados e produzidos nesta pesquisa, foram possíveis as conclusões a seguir.

Em relação à primeira questão sobre o sentido de afetividade na relação docente, os dados evidenciam que nas representações de nossos interlocutores, afetividade na relação educativa aparece como: primeiro sentido, prazer na docência. O professor representado como afetivo pelos participantes gosta de ensinar e gosta de se relacionar com pessoas. O segundo sentido se refere a atitudes, como: a) procura estar próximo dos estudantes se envolvendo em seu desenvolvimento acadêmico; b) cultiva o respeito à subjetividade estudantil; c) tem solidariedade com os discentes, ajudando-os em suas necessidades formativas, tanto na área profissional quanto pessoal; d) acolhe a todos sem preconceito de cor, etnia, crença, etc.; e) está aberto às mudanças, no intuito de promover a aprendizagem de qualidade; f) exercita o diálogo na busca de conhecer os estudantes; g) promove a autonomia do discente na construção dos conhecimentos; h) demonstra capacidade para gerir os conflitos que ocorrem na relação educativa; i) valoriza a pessoa e a produção do estudante; j) tem cuidado ao destacar discentes que apresentam melhor desempenho acadêmico; k) dá limites na relação para que se tenha uma convivência harmoniosa; e l) motiva os estudantes, destacando a qualidade de seus trabalhos, elogiando suas potencialidades e reconhecendo os seus avanços.

O terceiro sentido de afetividade aparece como qualidade, tais como: a) dedicação ao ensino, tendo percepção das dificuldades dos discentes; b) amizade, no sentido de ter um olhar humano, de se importar com o outro; c) bom senso na forma de lidar com o estudante; d) sensibilidade para perceber quando o estudante estiver diferente; e) postura flexível do docente no trato com as atividades avaliativas e nos horários de aula, sem que haja prejuízo no desempenho do discente, nem o incite ao descompromisso com suas obrigações acadêmicas; f) humanidade, se colocando no lugar do outro; e, g) ética na construção dos valores para a vida profissional e pessoal.

No que se refere à segunda questão de pesquisa, concernente aos desafios na relação afetiva da prática docente, concluímos que os desafios são variados: 1) o estabelecimento de limites na relação entre professor e estudantes para demarcar as fronteiras da relação; 2) a mudança de atitudes, na forma de tratar os estudantes que não se mostram motivados na aula, a mudança nas estratégias de ensinagem que possibilitem a participação ativa dos discentes e conseqüentemente a aprendizagem; 3) a empatia, dando condições ao professor de perceber as

necessidades dos estudantes, saber lidar com as diferenças; 4) construir ambientes que favoreçam a aprendizagem mediante a gestão da classe; 5) a gestão do tempo para o professor dar atenção aos estudantes, bem como a insuficiente carga horária para trabalhar com os conteúdos necessários ao exercício da profissão de engenheiro civil; 6) turmas com grande quantidade de estudantes, inviabilizando a participação de todos e o atendimento docente; 7) gerar um clima motivacional, a fim de que os estudantes tenham gosto pela disciplina e por conteúdos que não são de seus interesses; 8) a expectativa do professor sobre o discente, advinda de informações prévias sobre o perfil dos estudantes; 9) a superioridade de muitos professores que causa distanciamento e a consequente dificuldade de aprendizagem no estudante; 10) a convivência com um professor que não demonstra preocupação com a formação do sujeito e, 11) o respeito ao docente, pela sua experiência e competência profissional, qualidades importantes para orientar e mediar a construção dos conhecimentos pelos discentes.

No que concerne às possibilidades de enfrentamento utilizadas por docentes e discentes na intenção de amenizar ou resolver os desafios postos à relação afetiva entre professor e estudantes na relação docente, foram evidenciados: 1) a formação continuada do professor; 2) o exercício da reflexão sobre a prática docente; 3) a busca pela terapia pessoal, no intuito de aprender a lidar com as limitações psicológicas; 4) a abertura para mudar as estratégias de ensino, a fim de ajudar os estudantes em sua aprendizagem. Salientamos que existe, também, por parte de alguns discentes, dificuldade de enfrentamento dos desafios.

Esta pesquisa evidenciou que a docência é muito complexa, sendo atravessada por inúmeros determinantes. No caso de Engenharia Civil, os professores lidam com a falta de base de grande parte dos estudantes, o que convoca o coletivo a refletir e desenvolver ações para dirimir esse problema, tendo em vista que, apesar de todo o esforço da professora, 30% dos discentes não conseguiram ter sucesso na aprendizagem ao final do semestre.

Nesta pesquisa, o sistema de representação social funcionou como uma espécie de arquivo dinâmico da história da prática docente de uma professora e os seus alunos individualmente. Desde criança, as pessoas constroem, coordenam e/ou sincronizam as suas vivências, seus valores e objetivos de sua cultura. O processo de educar e se reeducar estão relacionados de forma intrínseca às vivências afetivas tecidas pelos sujeitos ao longo de sua história de vida. Essas tessituras, construídos nas relações afetivas dos sujeitos são estruturados pelos valores construídos por cada grupo cultural, o qual define os

comportamentos sociais que estão sujeitos às variações do tempo histórico. A cultura acadêmica é um exemplo disso.

A principal conclusão deste estudo foi que a centralidade da afetividade está na aprendizagem. Evidenciamos nas representações que o professor afetivo apresenta características pessoais diferenciadas, têm qualidades e atitudes que contribuem para a aprendizagem como mostramos anteriormente, ele se aproxima do estudante, tem compaixão, olhar humano, amizade, compromisso, interesse, bom senso, companheirismo, preocupação, cuidado, atenção, envolvimento, busca conhecer o discente, o ajuda, dialoga com ele com vistas à sua aprendizagem. Dessa forma, a docente afeta de forma positiva e construtiva os sujeitos aprendizes. Tais aspectos, a nosso ver, são dignos de nota, pois podem contribuir para a autoestima estudantil e a sua motivação frente aos conteúdos disciplinares.

Ficou claro que, todavia, por mais que a relação docente exija proximidade do professor com o estudante, essa relação não pode ser concebida como um vínculo parental e sim profissional, tendo em vista o compromisso com a formação dos estudantes. Nessa direção, a valorização da relação afetiva na ação educativa é de suma importância, visto que, apenas os saberes teóricos não são suficientes para o exercício profissional da docência. A formação afetiva dos estudantes possibilita desenvolver a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupo e buscar soluções para os problemas da realidade, de forma conjunta.

Os sujeitos aprendizes apresentam valores, sentimentos, emoções, costumes, projetos, crenças, rede de significados e histórias próprias. E, todas essas dimensões estão interligadas na produção dos conhecimentos e necessitam da percepção, também do coletivo para se configurarem enquanto conhecimento, através de uma relação dialética. Daí a necessidade de se entender o sujeito em seu todo complexo: o biológico, o psicológico e o social.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de uma política de desenvolvimento profissional na educação superior. Os professores revelam dificuldades em se relacionarem com os estudantes, mas não podem ser acusados por não saberem lidar com os percalços da docência. Todos os professores, ao tentarem resolver as problemáticas da prática de ensino, precisam partilhar com seus pares, mas ainda falta uma cultura de discussão das práticas no coletivo, a fim de minimizar os problemas educacionais e sociais. A professora Maria revelou determinadas dificuldades na prática, mas essas dificuldades não são apenas dela, tendo em vista que grande parte do corpo docente que atua na universidade, não teve formação pedagógica e didática para lidar com a aprendizagem de adolescentes e adultos.

Rematamos que este trabalho trata de um caso. Realmente, o professor tem sido muito cobrado para ampliar o seu papel, cada vez mais tem que ser profissional e gestor, exercendo inúmeras funções que extrapolam a docência. Com efeito, na atualidade, fica difícil estabelecer os papéis do professor e do estudante, constituir limites na relação docente e ainda ser flexível, visto que o perfil do estudante universitário também mudou. Por vezes, os discentes trazem questões pessoais para a sala de aula, necessita trabalhar, não dominam os conhecimentos básicos requeridos e isso traz muitos conflitos na hora de dar conta das leituras, cálculos e seminários que tem que apresentar.

Diante dessa complexidade que é a docência, o professor vê-se sufocado para dar conta da aprendizagem dos discentes, vencer o programa, produzir e publicar artigos e livros, resolver questões burocráticas e exercer outras funções com prazos curtos, muitas vezes sem condições de trabalho adequadas, principalmente nos laboratórios, e sem o tempo e a cultura de discutir com os pares tais desafios, na busca de refletir com eles e desenvolver-se profissionalmente. Além de tudo isso, cobra-se do professor o equilíbrio emocional necessário para a realização da sua tarefa, o que extrapola, muitas vezes, a sua capacidade física e emocional.

Conseqüentemente, os vários aspectos da docência, como os salários, as condições de trabalho dos professores e a formação continuada estão esgarçando os professores, fazendo que estes atendam a um projeto de sociedade consumista e individualista, que valoriza mais o “ter” em detrimento do “ser”.

Com efeito, existe um discurso que tem culpabilizado o professor, ignorando as suas condições de trabalho e de formação, acusando-o de resistência à mudança e até mesmo de incompetência. No entanto, não vemos políticas institucionais voltadas para o desenvolvimento profissional do professor. Percebemos no discurso das reformas educacionais, a camuflagem das questões de natureza política, econômica e administrativa que são incompatíveis às reais condições de trabalho e de formação a que estão submetidos os professores universitários. Nesse sentido, urge vislumbrar soluções alternativas, de modo a contribuir para a superação das limitações formativas, promovendo não apenas a pesquisa e a extensão, mas o ensino-aprendizagem.

Portanto, ao mesmo tempo em que a pesquisa valoriza a professora participante deste estudo, ressaltando o seu comprometimento profissional e ético com o ensino-aprendizagem de qualidade, fica muito difícil nas condições de hoje, os outros professores a tomarem como modelo.

Vale a pena salientar que o curso de Engenharia Civil, por ser uma área das ciências duras, causou admiração por ter uma professora que aja desse jeito e pode ser que existam outras que tenham práticas exitosas como estas. No entanto, como já assinalamos anteriormente, os professores ficam isolados, pois comumente, não cultivam a cultura de compartilhar e partilhar as experiências exitosas da prática docente com seus pares. Sendo assim, conclui-se que o exercício de uma prática diferenciada e humana é, também, profissionalismo e pode possibilitar a mudança das representações sociais vigentes na sociedade sobre o professor engenheiro, tendo em vista que é responsabilidade do professor da atualidade propiciar a formação de novas representações, como a de um engenheiro civil mais humano que, além da técnica exigida pela sua profissão, seja ético, sensível, flexível e comprometido com o bem estar da sociedade.

Convém assinalar que, embora tenhamos atingido os objetivos a que nos propúnhamos com esta pesquisa, ela apresenta certos limites, como o pouco tempo para observação da prática de mais de um professor; a dificuldade que foi separar aspectos tão próximos e imbricados e categorizá-los, o que é contrário ao próprio paradigma da complexidade, que considera os fenômenos em toda inteireza e, a greve dos professores durante um trimestre que atrasou a entrada no *campus* para a coleta de dados. Além disso, consideramos limite, a demora do Conselho de Ética em fornecer o parecer para iniciarmos nossa ida ao campo empírico.

Finalmente, lidar com um objeto tão escorregadio, fluido e subjetivo não é fácil, se tornou um desafio. Assim, esta investigação não foi esgotada, deixando explícita a necessidade de novos estudos sobre a temática, visando a esclarecer outros aspectos que compõem o cenário educacional e que são essenciais para a qualidade do ensino-aprendizagem. Apontou uma série de pistas para outras investigações, tais como: a formação didática pedagógica do professor do bacharelado; as causas do desinteresse dos estudantes por determinados conteúdos; o programa de desenvolvimento profissional voltado para a pedagogia universitária; conhecimento das pedagogias ativas e a questão da gestão do tempo que o professor dispensa para as suas atividades acadêmicas x tempo livre.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALBANDES-MOREIRA, L. A. **An Exploratory Study on the Nature of the Representations of Organization: Manager and Management within a Group of Teachers of a Business School**. Tese de Doutorado na École des Hautes Études Commerciales, Québec, 2002.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Layola, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**. Vol. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008.
- _____. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** (online), v.36, n. 129, p. 637-651, 2006.
- ANADON, M.; MACHADO, P. B. **Reflexões teórico-metodológicos sobre as representações sociais**. Salvador: UNEB, 2001.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Estratégias de ensinagem: Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 3, p. 67-100, 2004.
- ANDRADE, Antônio dos Santos. **O cotidiano de uma escola pública de 1º Grau: um estudo etnográfico**. 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/2060/cotidiano.htm>. Acesso em: 12/dez./2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- APOLINÁRIO, M. **Limites na sala de aula: emoções, atitudes e ações**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.
- ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, nº 107, p. 427-449, maio/ago., 2009.
- ARNOLD, W.; EYSENK H. J.; MEILI. R. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ARRUDA, Angela Maria Silva. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodamoinho. In: COUTINHO, M. da P. de L.; LIMA, A. da S.; FORTUNATO, M. L.; OLIVEIRA, F. B. de. **Representações sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

_____. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: ALMEIDA, A. M. de O.; JODELET, D. (Orgs.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília, DF: Thesaurus, 2009.

_____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nº 117, p. 127-147, novembro, 2002.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBIER, J. **Emotion, emotivité, constitution emotive**. Lyon: Voix e Visions, 1947.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; ALLOUFA, J. M. de L.; NEPOMUCENO, L. H. Epistemologia e metodologia para as pesquisas críticas em Administração: leituras aproximadas de Horkheimer e Adorno. **RAE**. São Paulo, v. 50, n. 3, jul./set., 2010, p. 312-324.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia**. El conocimiento, la educación superior y la sociedade. Barcelona: Gedisa, 2001 (edición original de 1994).

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**, v. 30, n. 3, p. 439-455, 2007.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A.L.T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educacional**, 7. set./dez: 53-66. Curitiba, 2007.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. 6ª ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

BOGGINO, N. **Investigación-Acción**: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiências. Rosario: Homo Sapiens, 2013.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDBEN**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **PCN**: Parâmetros Curriculares para o Ensino Superior. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **CNE**: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24/julho/2014.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: Aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 13-42.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CÂMARA JR., J. Mattoso. **Dicionário de Filologia e Gramática**: referente à Língua Portuguesa. J.OZON+Editor, 1964.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.

_____. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

CARMO, M. C. do. **O papel dos afetos no processo de formação de psicólogos**. 2011. 205 f.. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas: PUC-Campinas, 2011. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=661. Acesso em: 08/Abril/2015.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARPIM, L.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L. **Paradigma da complexidade na prática pedagógica do professor de educação profissional no século 21**. Boletim Técnico do SENAC, v. 40, 2014, p. 90.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASSELL, C.; SYMON, G. Qualitative research in work contexts. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (Eds.). **Qualitative methods in organizational research** (p. 1-13). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLEGIADO DE ENGENHARIA CIVIL – UEFS. **Histórico do curso de Engenharia Civil**. Feira de Santana – Bahia – Brasil. Disponível em: <http://colegiadoengenhariacivil-uefs.blogspot.com.br/search?updated-min=2014-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2015-01-01T00:00:00-08:00&max-results=1>. Acesso em: 12/dez/2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação como oportunidade ao êxito**: outros tempos, outros desafios. 1997. Disponível em: http://www.uces.br/ucs/tplEventoUnti/extensao/unti/evento/download_palestras/educacao_opoportunidade.pdf. Acessado em: 17/01/2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia**. Ministério da Educação, 2001.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, nº 32, maio/ago., 2006.
- _____. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. 2008. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI_seminario.pdf. Acesso em: 27/jan./2015.
- CURY, D.G. **A relação entre professor e aluno no ensino superior vista por meio da reprovação**. 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia: SISB - SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UFU, 2012. Disponível em: <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/DissertacaoDanielGoncalvesCury.pdf>. Acesso em: 09/Abril/2015.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **O sentimento de si**: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência (8ª ed.). Portugal: Publicações Europa-América, 2000.
- _____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAY, C. **Pasión por enseñar**: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones, 2011.
- DAVIS, C.; LUNA, S. A questão da autoridade na educação. In: **Caderno de Pesquisa**, n. 76. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, fev. 1991.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: Y La Taille, H. Dantas, & M. K. Oliveira (Orgs.). **Piaget, Vigotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão (pp. 85-98). São Paulo: Summus Editorial Ltda., 1992.
- DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC; UNESCO, 2010.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. Percepção, Afeto e Conceito. In: **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª Ed., São Paulo: Atlas, 1985.

- DEWEY, J. Democracia e **Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DICIONÁRIO INFORMAL: **dicionário online**. São Paulo, 28/02/2010. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/Pr%C3%A1tica/>. Acesso em: 21/dez./2014.
- DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.
- DURKHEIM, Émile. **Représentations individuelles et représentations collectives**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1898. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf. Acesso em: 20/dez./2014.
- DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2ª edição, 2007.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ESPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução e notas de Thomaz Tadeu. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- ESTEVES, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FALEIROS, Ana Maria. **Professor: a pessoa se transformando profissionalmente**. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.
- FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5ª ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2222 p.
- IORE, Marcia Fernanda Antonio. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden, 2011. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3036. Acesso em: 12/Abril/2015.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FONTOURA, Amaral. **Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Gráfica e Editora Aurora, 1970.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.
- FURLANI, L.M.T. A parceria e a aproximação na relação professor – aluno na universidade. IN: ALMEIDA, L.R. e PLACCO, V.M.N.S. **As relações interpessoais na formação de professores**. SP: Loyola, 2004.
- _____. **Autoridade do professor**: meta, mito ou nada disso? 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALVÃO, I. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. (Coleção Educação e Conhecimento). Petrópolis: Vozes, 2003.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- GARRIDO, I. **Psicología de la emoción**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GIDDENS, A. **Sociologia**. 4ª ed.. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GILLY, Michel. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 321-341, 2001.
- GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- GODINHO, J. C. (Ju Virginiana). **Ser afetivo**. Caxias do Sul- Rio Grande do Sul – Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/poesias/963153>. Acesso em 20/Nov/2015.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.
- GORDON, T. **T.E.T Teacher Effectiveness Training**. New York, Peter H. Wyden/Publisher, 1974.
- HARGREAVES, A. Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. **Éducation et francophonie**, XXIX (1),1-9, 2011. Disponível em: www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/09-Hargreaves.html. Acesso em 25 jul. 2014.

HARTMAN, H. J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HARTWIG, Carlos Alberto. **A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem: o olhar do acadêmico de direito**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí: Biblioteca Central Comunitária da UNIVALI Itajaí, 2012. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Carlos%20Alberto%20Hartwig.pdf>. Acesso em: 12/Abril/2015.

HLYNKA, Denis. **The kettle began it: A postmodern perspective linking cognition and affect**. Educational Technology, 38 (6), 1998, p. 13-15.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1994.

_____. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. **Psychologie sociale**, Paris, PUF, 1990.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LANE, S. T. M. Uso e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEITE, S. A. da S. (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEOPOLDINO, Kleison José Medeiros. **As relações afetivas na prática tutorial e sua relação com a aprendizagem no curso à distância de licenciatura plena em química**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Biblioteca Central Zila Mamede, 2012. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/17670/1/KleisonJML_DISSERT.pdf. Acesso em: 13/Abril/2015.

LEDOUX, J. **Cérebro Emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional** (trad. de Terezinha Batista dos Santos). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIZÁRRAGA, M. L. S. de A. **Competencias cognitivas em Educación Superior**. Madrid, Espanha: Narcea, S.A de ediciones, 2010.

MAHONEY, A. A. In MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, L.R. (org), **Henri Wallon, psicologia e educação**. SP: Edições Loyola, 2002.

MARTIN, B. L.; BRIGGS, L. J. **The affective and cognitive domains: integration for instruction and research**. New Jersey: Educational Technology, 1986.

MARTIN, B. L.; WAGNER, W.. Introduction to special issue on integrating the cognitive and affective domains of learning. **Education Technology**/ November-December, 1998.

MARIOTTI, Humberto. **As Paixões do Ego**: Complexidade, Política e Solidariedade. São Paulo: Editora Palas Athena, 2000.

MEDRADO, Glaucia Cristina da Rocha. **Tornar-se professor de administração**: um estudo sobre o papel da afetividade na trajetória profissional. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC / Monte Alegre, 2012. Disponível em:
http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14252. Acesso em 11/Abril/2015.

MEIRELES, C. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

MENANDRO, M. C. S. **Convivência familiar com afetado por distrofia muscular de Duchenne**: da comunicação do diagnóstico às estratégias de enfrentamento. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 61-77.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. 3ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia universitária**: glossário. Vol. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- NETTO, A. G. de M. et al. **Dicionário de ciências sociais**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- NOSE, M.M. & REBELATTO, D.A.N. **O perfil do engenheiro segundo as empresas**. In: Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia. Porto Alegre, 2001.
- NOVAIS, R.M. ; FERNANDEZ, C. A gestão da sala de aula de um professor do Ensino Superior. **Campo Abierto**, v. 33, p. 141-165, 2014.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- OLIVEIRA, M. de. **Eu aprendi tudo ao contrário ou me ensinaram tudo errado: emoção – calor que transforma o ser humano**. Belo Horizonte: Saitec Ed., 2003.
- OLIVEIRA, V. F. Quadro Geral sobre a Formação em Engenharia no Brasil. In: FORMIGA, M. M. Maciel & CARMO, L. C. Scavarda (Org.). **Engenharia para o desenvolvimento: Inovação, Sustentabilidade e Responsabilidade Social como Novos Paradigmas**. Brasília - DF: SENAI/DN, 2010, p. 197-210.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança (1932)**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PINTO, F. E. M. **A afetividade na organização do raciocínio humano: uma breve discussão**. Revista Psicologia: teoria e prática, vol. 7, nº 1, janeiro-junho, p. 35-50. São Paulo, 2005.
- _____. **Por detrás dos seus olhos: a afetividade na organização do raciocínio humano**. (Dissertação de Mestrado em Educação), Campinas: FE/Unicamp, 2004.
- POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 1ª Ed. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2007.
- POSSA, André Dala; COMIN, Lenir Genilse Molossi; OLIVEIRA, Felipe Manoel Gimenez de. **O tutor e os aspectos afetivos da aprendizagem em educação a distância**. 2013. Disponível em:
http://scholar.google.com/scholar?start=70&q=scielo+and+Afetividade&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 30/Maio/2015.
- POZO, J.I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B. B. **Educação a distância e formação do professor**: redimensionando concepções de aprendizagem. 279 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

QUADROS, A. L. de. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v16n1/v16n1a06.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Afetividade**. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em Construção Interdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p.87-89.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J.-C. Teoria das Representações Sociais. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Orgs.). **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012, p. 477 -497.

RIBEIRO, M. L. **Une analyse des représentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent au programme de formation em enseignement primaire dans une université publique de l'État de Bahia**. 2004. 200f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Université de Sherbrooke, Canadá, 2004.

RIBEIRO, M. L. A educação biocêntrica e a educação para o “bom selvagem”. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas - RS, v. 4, 2005, p. 29-35.

_____. A prática educativa de professores: representações de estudantes no contexto de formação. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009, p. 215-228.

_____. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 27 (3), julho/setembro, 2010, p. 403-412.

_____. **Pedagogia no ensino superior**: trajetória histórica de práticas educativas inovadoras. Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2011.

RIBEIRO, M. L.; ARAÚJO, A. V. Representações Sociais de estudantes de licenciatura sobre o ensino universitário. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 18, n. 32, jul./dez., 2009, p. 1-11.

RIBEIRO, M. L.; CRUZ, A. R. S. O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciaturas. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, É. De S.; CRUZ, A. R. S. da. **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 109-135.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F.; LOUIS, R. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 20, 1º sem., 2005, p. 31-54.

RIBEIRO, Marinalva. L.; SANTOS, N. S.; SOUZA, C. F. S. Ensino com pesquisa: uma experiência em estágio de docência. In: **IV Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade**, 2015, Salvador. IV Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade. Salvador: Eduneb, v. 1, 2015, p. 182-195.

- RIOS, Terezinha Azevêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, M.B. **Estudo das interações sociais entre professores e alunos no ensino superior.** 2011. 67 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Central da UFAM, 2011. Disponível em:
<http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3178/1/Micherlangela%20Barroso%20Rocha.pdf>. Acesso em: 10/Abril/2015.
- SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- SANTO, Ieda Medeiros Cordeiro Espírito. **Vínculos afetivos na educação a distância: possibilidades e impossibilidades.** 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden, 2011. Disponível em:
http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2649. Acesso em: 12/Abril/2015.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.
_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro, Graal, 1989.
_____. A queda do Angelus Novus: para além da equação moderna entre raízes e opções. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 45,1996, p. 5-34.
_____. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Record, 2002.
- SANTOS, Genivaldo de Souza. **A importância da atenção na relação professor-aluno no contexto tecno-científico.** 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília, 2012a. Disponível em:
http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=268. Acesso em: 11/Abril/2015.
- SANTOS, Ivan Soares dos. **Atributos afetivos na formação de professores para a docência online.** 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estácio de Sá: Biblioteca Setorial Centro I, 2012b. Disponível em:
<http://portal.estacio.br/media/4060124/ivan%20soares%20dos%20santos.pdf>. Acesso em: 12/Abril/2015.
- SAYLA, Bantu Mendonça Katchipwi. **Reflexões pedagógicas: diálogo e afeto enquanto motriz pedagógico.** 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina: Biblioteca Universitária, 2012. Disponível em:
http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/104908_Bantu.pdf. Acesso em: 12/Abril/2015.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHERER, K. What are emotions? And how can they be measured? In: **Social Science Information** 44 (4), 2005, p. 695-729.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHWARTZMANN, L. Estrés laboral, síndrome de desgaste (quemado), depresión: ¿estamos hablando de lo mismo? **Cienc Trab.** 2004; 6, p. 174-84.

SILVA, Célia dos Santos. **As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro**. 2011. 101 f. (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Rede de Bibliotecas da Unoeste, 2011. Disponível em: http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=268. Acesso em: 11/Abril/2015.

SOARES, S. R; FIALHO, N. H. Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. In: **Políticas de educação superior**: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. (Org.) Nadja Hage Fialho. – Salvador: EDUFBA, 2011.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: **O Construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 9-28.

SOUZA, C. F. S. **Práticas inovadoras no ensino superior**: representações sociais de estudantes de Matemática da Universidade Estadual de Feira de Santana. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2013.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.117-145.

STAKE. R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000, p. 435-454.

STRATTON, Peter. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Pioneira, 1994.

TARDIF, M. “Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino”. In GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da, GUE MARTINI, Jussara (Orgs.). **Rumos da Educação Superior**. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2002.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 13 n. 2 p. 524-544, 2013.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 18 n. 2 • p. 79-91 • jul.-dez., 2011. _____. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago., 2013.

TASSONI, E. C. M.; SANTOS, A. N. M. dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 17, nº 1, janeiro/junho, p. 65-76, 2013.

TAVARES, José. **Uma sociedade que aprende e se desenvolve** – relações interpessoais. Portugal: Porto Editora, 2006.

TORRES, M. R. **Hóspedes Incômodas?** Emoções na sociedade norte-americana. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Bahia. Brasil, 2009.

TORO, Rolando. **Inteligencia afectiva**: la unidad de la Mente com el Universo. 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Plano de Desenvolvimento Institucional – **PDI**. Feira de Santana: UEFS, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Sua história**. Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/a-universidade/sua-historia>. Acesso em 10/dez/2014.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 22, nº 63, São Paulo, Fev, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012. Acesso em: 11/fev./2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000, p. 33-151.

VASCONCELLOS, K. M.; VIANA, K. M. P.; SANTOS, M. F. S. Pensando o método de pesquisa em representação social. In: RODRIGUÊS, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Orgs.). **Lógicas metodológicas**: trajetos de pesquisa em Psicologia. Vitória: UFES – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/GM Gráfica Editora, p. 39-56, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VEIGA-NETO, A. Ciências e pós-modernidade. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, 1998, p. 143-156.

VERAS, R. da S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 38, set./dez., 2010, p. 219-235.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005.

_____. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Original publicado em 1934).

VIGOTSKY, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9ª edição. São Paulo: Editora Ícone, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, xviii, 2010, 248 p.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, Tânia. **Relação educador/aluno**. Disciplina Saber. Revista Pátio, ano 2, nº 8, 1999.

APÊNDICE 01**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR:
SENTIDOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
MESTRANDA: CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

Cara professora, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a sua autorização para observar sua prática pedagógica na sala de aula e no campo, solicitamos que analise o roteiro da nossa observação. Agradecemos a sua colaboração em nossa pesquisa de Mestrado.

Nome do Componente Curricular:

Quantidade de estudantes matriculados na turma:

Faixa etária:

() de 16 a 20 () 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () Acima de 36

Observação nº ____ Data: _____ Horário: _____ Local: _____

1 – Condições de trabalho docente:

- a) Recursos materiais
- b) Iluminação da sala
- c) Adequação da sala às atividades pedagógicas
- d) Ventilação/Climatização
- e) Dimensão da sala de aula
- f) Quantidade e condições das instalações elétricas

- g) Qualidade do mobiliário (cadeiras, mesas e armários)
- h) Recursos audiovisuais disponíveis (quadros, projetores, computadores, áudios, Internet, etc.)
- i) Isolamento acústico
- j) Limpeza, organização e conservação do ambiente
- k) Transporte para trabalho em campo;
- l) Equipamento de segurança no trabalho.

1 – Condições da intervenção pedagógica:

Tema da aula: _____

Quantidade de estudantes na sala ou no campo: () Masculino () Feminino

a) Estratégia de ensino: _____

b) Tipo de recursos utilizados: _____

c) Tipo de instrumento de coleta de dados sobre a aprendizagem: _____

d) Participação dos estudantes:

Participação discente	Mediação docente
Fazem questionamentos	
Procura a docente ao término da aula para ampliar o conhecimento	
Comentam o tema com colegas vizinhos	
Trazem contribuições ao tema estudado	
Chegam muito atrasados	
Não participam ativamente da aula	

Utilizam vocabulário grosseiro/bullying com o colega	
Fazem brincadeiras e piadinhas para chamar a atenção	
Criam conflitos/tensões na sala de aula com a professora	
Colaboram com a aprendizagem dos colegas	
Atitude de desrespeito à opinião do outro	
Realizam as leituras/atividades solicitadas	
Não realizam as leituras/atividades solicitadas	
Demonstram dificuldades de aprendizagem	
Procuram a docente ao término da aula para tirar dúvidas	
Demonstram autonomia na construção do conhecimento	
Não demonstram habilidade para o trabalho em grupo	
Mostram dificuldades de liderança	
Demonstram dificuldade em dialogar/negociar	
Fazem críticas ao trabalho da docente	

e) Relação ensino-pesquisa: _____

f) Atendimento individual e em grupo realizado pela professora: _____

g) Demonstração de interesse pelo que os estudantes pensam e sentem: _____

h) Desenvolvimento de atitudes e valores: _____

i) Demonstração de prazer em ensinar: _____

j) Promoção de encontros e trocas afetivas entre os discentes: _____

k) Construção de normas de condutas comuns, adotadas em acordo com o grupo: _____

APÊNDICE 02



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR:
SENTIDOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
MESTRANDA: CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA

1 – Apresentação:

Nome fictício: _____

Idade _____ Sexo _____ Tempo de profissão _____

2 – Formação:

Instituição em que se formou _____

Curso de Graduação: _____

Fez ou faz algum curso de Pós-Graduação? () SIM () NÃO

() Especialização – Lato Sensu _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

() Mestrado: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

() Doutorado: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

() Pós-Doutorado: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

() Participação em cursos/atividades de formação pedagógica continuada

3. Profissão:

Tempo em que exerce a função de professora no ensino superior: _____

E no Curso de Engenharia Civil? _____

4. Roteiro das questões:

1 - Para você, o que significa a afetividade na relação educativa?

2 - Na sua opinião, quais são os desafios, no que se refere à relação afetiva, enfrentados pela docente e estudantes, na sala de aula e na prática de campo?

3 - Para você, como esses desafios são enfrentados?

4.1 Questões estímulo:

As histórias a seguir, foram contadas por estudantes de graduação e de pós-graduação relatam o que esses estudantes vivenciaram no ensino superior e ilustram algumas situações que envolvem as relações afetivas entre professor e estudante em sala de aula. Ouça com atenção e depois comente.

01 – Era a primeira semana de aula do semestre. A professora estava fazendo anotações na lousa, quando entra Márcio, um Rastafári com seus dreads que batiam nos joelhos. Todos se entreolharam. Então, um estudante perguntou com ar de ironia: - Vixe! Quanto pesa aí, esse cabelo, véio? Você consegue carregar esse peso? Márcio esboçou uma risada nos lábios, levantou a cabeça e disse em tom sereno: - Olá colegas, eu sou negro e tenho orgulho da minha herança africana. O rastafarianismo é um movimento religioso nascido na Etiópia. Qualquer dia destes vou trazer instrumentos para dançarmos reggae no intervalo das aulas. Os estudantes ficaram surpresos e a professora estendeu os braços, dizendo:- Seja bem-vindo a esta turma, Márcio, a Universidade é o lugar da diversidade.

- Como você se sentiria diante desse fato?

02 – Um estudante indígena chega à cidade de Feira de Santana sem conhecer o lugar e sente muita dificuldade para se locomover e para se comunicar com as pessoas. Na sala de aula se sente embaraçado com a língua culta. Então, a professora reúne a classe para saber quem tem condições de acolher o colega, ajudando-o a conhecer a cidade. A professora também o apoia procurando uma professora de Língua Portuguesa aposentada para dar umas aulas ao estudante.

- O que você pensa sobre a atitude da professora?

03 – Jussara estava no terceiro semestre do curso de Matemática e perdeu os seus pais num acidente. Agora, ela e seu irmão teriam que trabalhar para se sustentarem. Então, começou a chegar atrasada e cochilar nas aulas, bem como ficar sem entregar algumas atividades avaliativas. A professora de cálculos percebendo a mudança da aluna a perguntou sobre o que estava acontecendo e ela sempre respondia que estava tendo problemas em casa. Como Jussara continuava chegando tarde às aulas, a professora lhe chamou para conversar em particular. Jussara lhe conta tudo o que aconteceu e o esforço empreendido para dar conta dos afazeres domésticos, dos estudos e cuidar de seu irmão, motivo pelo qual era vencida pelo cansaço e terminava cochilando nas aulas. A professora flexibilizou os horários de chegada nas aulas e da entrega das atividades, e se esforçou para tornar as aulas mais dinâmicas para que a aluna não cochilasse. Jussara disse que nenhum professor antes havia se importado com ela dessa forma.

- Qual a sua opinião sobre a atitude da professora?

04 - Chegando ao final do semestre, a professora Joana cobra a atividade avaliativa da última unidade, um artigo científico. Tereza que apesar de ser uma aluna muito tímida, e, por isso, não conseguia interagir com a turma, participando das discussões nas aulas durante o semestre, fez um trabalho excelente. A professora duvidou que Tereza fosse a autora do artigo e, diante da classe, desabafou: - Tereza, diga logo quem fez o trabalho para você. Não queira que eu acredite que é você a autora deste artigo. Eu tenho experiência, minha cara!!!

Qual o seu sentimento diante desse fato?

05 – A professora Suzana sempre possibilitou a discussão coletiva, valorizando as colocações dos estudantes sobre o que entenderam e o que discordavam dos autores lidos. A cada dia, os estudantes avançavam na capacidade de análise, de crítica e de síntese oral e escrita sobre os

textos estudados. Na semana passada, fiquei surpresa quando ela leu um trecho escrito por mim, como exemplo de uma síntese bem feita. Estou toda orgulhosa do meu avanço, visto que, confesso, eu não conseguia ler e compreender os textos lidos. Agora vou me esforçar ainda mais nessa disciplina.

- Qual o seu sentimento sobre essa postura docente?

06 A professora Carla sugere à turma formar oito grupos para a construção de um artigo científico. Ela escreve na lousa oito temáticas e pede para que os grupos sejam formados pela afinidade com cada tema. Um dos grupos teve várias divergências, pois cada um dos componentes queria utilizar campos teóricos e metodológicos diferentes. Com muita discussão chegaram a uma concordância no que se refere ao campo teórico, mas divergiram no tipo de instrumento metodológico que utilizariam. A falta de consenso dividiu o grupo em dois subgrupos e estes ao chegarem para conversar com a professora sobre a divisão, foram inquiridos sobre o motivo da discórdia. Eles disseram que estavam divergindo nas ideias. Então, a professora disse: - Eu não vou me meter nessa história!

- Como você vê a decisão da professora?

07 – Romão é um estudante universitário, usuário de drogas, que sempre chega atrasado para a aula e incomoda a todos com a sua aparência, desligamento e odor. A professora esforça-se para aceitar em sua sala aquele aluno diferente, informando-o sobre o que estão tratando, sobre os textos a serem lidos e sobre os trabalhos a serem realizados em grupo.

- O que você pensa dessa situação?

08 - O professor Eduardo iniciou o semestre apresentando o planejamento de ensino. No quesito avaliação, como sempre, estavam decididas três avaliações escritas de caráter objetivo. Então, pedi a palavra e fiz uma crítica ao modelo de avaliação, dizendo: professor será que o senhor não poderia mudar um pouco essa forma de avaliar? Apesar de ter pavor a provas, não sou contra, mas, três provas professor! É muito chato! Seria bom se tivéssemos outras atividades diferentes. Então, o professor nos surpreende. Convida a classe para formar um círculo e abre o diálogo conosco - O que vocês sugerem, então?

- O que você pensa sobre essa situação?

APÊNDICE 03**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR:
SENTIDOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
MESTRANDA: CLEUDINÉTE FERREIRA DOS SANTOS SOUZA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTUDANTES**1 – Apresentação:**

Nome fictício: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Semestre de início do curso na UEFS: _____

Você está semestralizado? _____ Caso não esteja semestralizado, você atribui a que fatores não ser aprovado em determinados componentes curriculares?

2 – Profissão:

Você trabalha? () SIM () NÃO Em quê trabalha? _____

Quais as razões/motivos que te levaram a optar pela carreira de Engenheiro Civil (por que você quer ser engenheiro?) _____

Você fez o ensino médio em que tipo de escola? a) Pública ()

b) Privada ()

3. Roteiro das questões:

1 - Para você, o que significa a afetividade na relação educativa?

2 - Na sua opinião, quais são os desafios, no que se refere à relação afetiva, enfrentados pela docente e estudantes, na sala de aula e na prática de campo?

3 - Para você, como esses desafios são enfrentados?

4.1 Questões estímulo:

As histórias a seguir, foram contadas por estudantes de graduação e de pós-graduação, relatam o que esses estudantes vivenciaram no ensino superior e ilustram algumas situações que envolvem as relações afetivas entre professor e estudante em sala de aula. Ouça com atenção e depois comente.

01 – Era a primeira semana de aula do semestre. A professora estava fazendo anotações na lousa, quando entra Márcio, um Rastafári com seus dreads que batiam nos joelhos. Todos se entreolharam. Então, um estudante perguntou com ar de ironia: - Vixe! Quanto pesa aí, esse cabelo, véio? Você consegue carregar esse peso? Márcio esboçou uma risada nos lábios, levantou a cabeça e disse em tom sereno: - Olá colegas, eu sou negro e tenho orgulho da minha herança africana. O rastafarianismo é um movimento religioso nascido na Etiópia. Qualquer dia destes vou trazer instrumentos para dançarmos reggae no intervalo das aulas. Os estudantes ficaram surpresos e a professora estendeu os braços, dizendo:- Seja bem-vindo a esta turma, Márcio, a Universidade é o lugar da diversidade.

- Como você se sentiria diante desse fato?

02 – Um estudante indígena chega à cidade de Feira de Santana sem conhecer o lugar e sente muita dificuldade para se locomover e para se comunicar com as pessoas. Na sala de aula se

sente embaraçado com a língua culta. Então, a professora reúne a classe para saber quem tem condições de acolher o colega, ajudando-o a conhecer a cidade. A professora também o apoia procurando uma professora de Língua Portuguesa aposentada para dar umas aulas ao estudante.

- O que você pensa sobre a atitude da professora?

03 –) Jussara estava no terceiro semestre do curso de Matemática e perdeu os seus pais num acidente. Agora, ela e seu irmão teriam que trabalhar para se sustentarem. Então, começou a chegar atrasada e cochilar nas aulas, bem como ficar sem entregar algumas atividades avaliativas. A professora de cálculos percebendo a mudança da aluna a perguntou sobre o que estava acontecendo e ela sempre respondia que estava tendo problemas em casa. Como Jussara continuava chegando tarde às aulas, a professora lhe chamou para conversar em particular. Jussara lhe conta tudo o que aconteceu e o esforço empreendido para dar conta dos afazeres domésticos, dos estudos e cuidar de seu irmão, motivo pelo qual era vencida pelo cansaço e terminava cochilando nas aulas. A professora flexibilizou os horários de chegada nas aulas e da entrega das atividades, e se esforçou para tornar as aulas mais dinâmicas para que a aluna não cochilasse. Jussara disse que nenhum professor antes havia se importado com ela dessa forma.

- Qual a sua opinião sobre a atitude da professora?

04 - Chegando ao final do semestre, a professora Joana cobra a atividade avaliativa da última unidade, um artigo científico. Tereza que apesar de ser uma aluna muito tímida, e, por isso, não conseguia interagir com a turma, participando das discussões nas aulas durante o semestre, fez um trabalho excelente. A professora duvidou que Tereza fosse a autora do artigo e, diante da classe, desabafou: - Tereza, diga logo quem fez o trabalho para você. Não queira que eu acredite que é você a autora deste artigo. Eu tenho experiência, minha cara!!!

Qual o seu sentimento diante desse fato?

05 – A professora Suzana sempre possibilitou a discussão coletiva, valorizando as colocações dos estudantes sobre o que entenderam e o que discordavam dos autores lidos. A cada dia, os estudantes avançavam na capacidade de análise, de crítica e de síntese oral e escrita sobre os textos estudados. Na semana passada, fiquei surpresa quando ela leu um trecho escrito por mim, como exemplo de uma síntese bem feita. Estou toda orgulhosa do meu avanço, visto

que, confesso, eu não conseguia ler e compreender os textos lidos. Agora vou me esforçar ainda mais nessa disciplina.

- Qual o seu sentimento sobre essa postura docente?

06 - A professora Carla sugere à turma formar oito grupos para a construção de um artigo científico. Ela escreve na lousa oito temáticas e pede para que os grupos sejam formados pela afinidade com cada tema. Um dos grupos teve várias divergências, pois cada um dos componentes queria utilizar campos teóricos e metodológicos diferentes. Com muita discussão chegaram a uma concordância no que se refere ao campo teórico, mas divergiram no tipo de instrumento metodológico que utilizariam. A falta de consenso dividiu o grupo em dois subgrupos e estes ao chegarem para conversar com a professora sobre a divisão, foram inquiridos sobre o motivo da discórdia. Eles disseram que estavam divergindo nas ideias. Então, a professora disse: - Eu não vou me meter nessa história!

- Como você vê a decisão da professora?

07 – Romão é um estudante universitário, usuário de drogas, que sempre chega atrasado para a aula e incomoda a todos com a sua aparência, desligamento e odor. A professora esforça-se para aceitar em sua sala aquele aluno diferente, informando-o sobre o que estão tratando, sobre os textos a serem lidos e sobre os trabalhos a serem realizados em grupo.

- O que você pensa dessa situação?

08 - O professor Eduardo iniciou o semestre apresentando o planejamento de ensino. No quesito avaliação, como sempre, estavam decididas três avaliações escritas de caráter objetivo. Então, pedi a palavra e fiz uma crítica ao modelo de avaliação, dizendo: professor será que o senhor não poderia mudar um pouco essa forma de avaliar? Apesar de ter pavor a provas, não sou contra, mas, três provas professor! É muito chato! Seria bom se tivéssemos outras atividades diferentes. Então, o professor nos surpreende. Convida a classe para formar um círculo e abre o diálogo conosco - O que vocês sugerem, então?

- O que você pensa sobre essa situação?

APÊNDICE 04
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Cleudinéte Ferreira dos Santos Souza (pesquisadora responsável) e Marinalva Lopes Ribeiro (pesquisadora orientadora) estamos lhe convidando para participar da pesquisa “Relação afetiva entre professor e estudantes do ensino superior: sentidos, desafios e possibilidades”. Este estudo tem como objetivo compreender a relação afetiva entre professora e estudantes na prática de ensino, no contexto do Curso de Engenharia Civil, tendo como referências suas representações sociais. Sua realização poderá contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre a importância da afetividade na prática educativa e na qualidade do ensino superior, tendo em vista que possibilitará a reflexão dos graduandos e dos professores formadores sobre a importância da dimensão afetiva na prática educativa dos sujeitos, tanto na universidade, quanto no mundo do trabalho. A resolução CNS 466/2012 considera que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Todavia, os riscos que esta pesquisa traz aos participantes são mínimos e podem estar relacionados com a possibilidade do constrangimento em falar sobre sua prática pedagógica em sala de aula (desconhecimento sobre o assunto) além do desconforto da observação da prática, e a preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados da pesquisa. Para a realização da pesquisa os dados serão coletados através da entrevista e da observação da prática docente. Se você consentir participar do estudo a entrevista será agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com sua permissão, em um gravador digital portátil. As entrevistas, juntamente com as anotações das observações serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador logo em seguida. Caso a pesquisadora ou você perceba algum risco ou dano à sua saúde causado pela sua participação neste estudo, o mesmo será interrompido imediatamente. Se você aceitar participar da pesquisa, a sua participação não lhe trará nenhuma despesa ou benefício material; você será entrevistado em local que garanta a privacidade, livre da vista e escuta de outras pessoas; seu anonimato será assegurado. Após a entrevista você poderá solicitar ouvir a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações. Porém, se você for prejudicado de alguma maneira devido a sua participação nesta pesquisa, a pesquisadora terá a responsabilidade de acompanhá-lo nessa situação, inclusive sobre os gastos financeiros que possam lhe atingir. O material da gravação será arquivado pelas pesquisadoras no Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Pedagogia Universitária – NEPPU por um período de cinco (5) anos e após esse período será destruído; caso não autorize a gravação registraremos a sua entrevista em folha de papel sem a sua identificação. No momento que você tiver necessidade de esclarecimento de dúvidas ou desistência da pesquisa, a pesquisadora responsável pode ser encontrada no NEPPU localizado no Prédio do Programa de Pós-Graduação em Letras e Educação, no II Módulo da Universidade Estadual de Feira de Santana, Tel.: (75) 3161- e o Cel.: (75) 9136-1071. Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em eventos científicos, tais como congressos, simpósios, seminários e publicados em revistas científicas, livros e artigos. Caso você aceite participar da pesquisa deverá assinar duas vias deste documento, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana, através do Parecer de nº 1.101.674.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável

