

**AFETIVIDADE E OS SABERES DA PRÁTICA DOCENTE: UMA ANÁLISE DE  
TESES E DISSERTAÇÕES**

***LA AFECTIVIDAD Y EL SABER DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UN ANÁLISIS DE  
TESIS Y DISERTACIONES***

***AFFECTIVITY AND TEACHING PRACTICE KNOWLEDGE: AN ANALYSIS OF  
THESES AND DISERTATIONS***

Luana MONTEIRO<sup>1</sup>  
Ivan FORTUNATO<sup>2</sup>  
Maria do Rosário Silveira PORTO<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo foi elaborado na forma de uma revisão sistemática, produzindo um Estado do Conhecimento a respeito da relação entre afetividade e saberes da prática docente, referente ao período de 2014 a 2018. Trata-se de um levantamento de teses e dissertações no qual foram inventariados cinco (5) dissertações e duas (2) teses. Ao final, verificamos a necessidade dos processos de formação docente serem desenvolvidos a partir de uma relação próxima entre instituição formadora e educação básica; e que a educação não se dá na fragmentação afetividade-cognição, sendo necessário também dar condições para o desenvolvimento dos afetos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de professores. Revisão sistemática.

**RESUMEN:** *Este artículo fue elaborado en forma de revisión sistemática, produciendo un Estado del Conocimiento sobre la relación entre la afectividad y el saber de la práctica docente, referente al período de 2014 a 2018. Se trata de un relevamiento de tesis y disertaciones en las que se inventariaron cinco (5) disertaciones y dos (2) tesis. Al final, constatamos la necesidad de que los procesos de formación docente se desarrollen desde una estrecha relación entre la institución formadora y la educación básica; y que la educación no tiene lugar en la fragmentación afectivo-cognoscitiva, también es necesario propiciar condiciones para el desarrollo de los afectos.*

**PALABRAS CLAVE:** *Educación. Formación de profesores. Revisión sistemática.*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro – SP – Brasil. Doutoranda em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2881-1246>. E-mail: [lm\\_luana@hotmail.com](mailto:lm_luana@hotmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga – SP – Brasil. Docente na Coordenadoria de Formação Pedagógica. Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutorado em Geografia (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>. E-mail: [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Professora aposentada da Faculdade de Educação. Doutora em Educação (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1873-4526>. E-mail: [mdoport@uol.com.br](mailto:mdoport@uol.com.br)

**ABSTRACT:** *This paper was prepared in the form of a systematic review, producing a State of Knowledge regarding the relationship between affectivity and knowledge of teaching practice, referring to the period from 2014 to 2018. It is a survey of theses and dissertations in which they were inventoried five (5) dissertations and two (2) theses. In the end, we verified the need for teacher training processes to be developed from a close relationship between the training institution and basic education; and that education does not take place in the affectivity-cognition fragmentation, it is also necessary to provide conditions for the development of affections.*

**KEYWORDS:** *Education. Teacher education. Systematic review.*

### Palavras iniciais

[...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (TASSONI, 2000, p. 9-10).

Este artigo, derivado de dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba (MONTEIRO, 2020) apresenta um estado de conhecimento (cf. ROMANOVSKI; ENS, 2006) a respeito de uma relação tripartida entre afetividade, saberes da prática docente e a formação inicial de professores. Já há algum tempo, temos olhado para afetividade como elemento fundamental da docência, enquanto prática mediadora, pautada na relação com o desenvolvimento de processos cognitivos (MONTEIRO; FORTUNATO, 2020). É preciso, então, pautar-se no estado atual de produção deste campo, como forma de reconhecer possíveis formas de intervenção afetivas na docência, em particular nos processos de formação inicial.

Para compreender melhor essa relação entre afetividade e formação para a docência foi necessário revisitarmos o campo de pesquisas já produzidas, com o objetivo de identificar quais enfoques temáticos e referenciais teóricos norteiam seus movimentos investigativos, quais os encaminhamentos dados e as lacunas evidenciadas no campo específico de pesquisa. Considerando esses objetivos, recorreremos ao mapeamento bibliográfico como aparato metodológico (FORTUNATO; SCHWARTZ, 2019), compreendido como um “processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo” (FIORENTINI *et al*, 2016, p. 18), que possibilitou realização de uma projeção

descritiva e sistemática, de enfoques, temas recorrentes, encaminhamentos conclusivos e lacunas investigativas.

Para alcançar tais propósitos, o artigo foi organizado em cinco seções. Começamos por uma discussão necessária entre afetividade e docência, buscando elementos para reafirmar sua relação. Daí, seguimos pela descrição dos procedimentos tomados para realização do mapeamento no Catálogo da CAPES. Na sequência, as teses e dissertações identificadas no mapeamento foram sistematicamente inventariadas, situando-as no contexto de sua produção. Na quarta seção, foram colocadas lentes analíticas sobre o material inventariado, identificando os objetivos e os saberes docentes de cada dissertação e tese para, em seguida, buscar uma possível organização do que foi desenvolvido sobre a relação afetividade, saberes docentes e a formação inicial. Na última seção, organizamos um diálogo com o material inventariado a respeito da importância da afetividade na formação de professores.

Ao final, espera-se que este trabalho possibilite lançar diferentes encaminhamentos à temática da afetividade nos processos de formação docente, compreendendo-a como um elemento fundante da própria educação, pois diz respeito à promoção ou interferência das relações humanas envolvidas nos processos educativos. Espera-se, ainda, motivar o desenvolvimento de novas pesquisas, fundamentadas nesse campo tão necessário, contudo ainda pouco investigado.

### **Da relação entre docência e afetividade**

A humanidade tem desenvolvido, ao longo de sua existência, modelos de cultura, a saber, formas de pensar, de sentir e, portanto, de agir, que se inscrevem profundamente na organização cognitiva e sensitiva do ser humano, permitindo-lhe expressar visões de mundo, crenças, mitos, ideias, atividades e comportamentos. Tais modelos de cultura, por sua vez, refletem-se no modo como os indivíduos se compreendem, relacionam-se socialmente e desenvolvem suas instituições.

No Ocidente, essa percepção de si mesmo, do outro e do mundo vem se formando a partir da revolução científica do século XVI-XVII, principalmente com a mediação de uma ciência que se crê racional, “purificada” das crenças e preconceitos obscurantistas, portanto porto seguro de um novo processo de conhecimento que produzirá teorias válidas e universais. Implícitos nesta crença estão os pressupostos, primeiro, que os seres humanos são dotados de uma racionalidade capaz de permitir que conheçam o real e que ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins; segundo, que a natureza constitui uma ordem da qual derivam

seus movimentos e fenômenos, cujas leis permitem alcançar um conhecimento ideal, isto é, uma vez dadas as condições iniciais o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo; e terceiro, que esses pressupostos se refletem na organização das instituições de um grupo ou sociedade, em especial na crença de sua legalidade constitutiva.

Entretanto, o próprio desenvolvimento científico começou a mostrar alguns “buracos” nessa uniformidade idealizada. Primeiro, conclusão óbvia, o ser humano não é programado totalmente por sua cultura. Especialmente o desenvolvimento das pesquisas sobre o comportamento humano nos campos da psicologia e da psiquiatria na passagem dos séculos XIX para o XX mostraram que há mais mistérios entre o biológico e o psicológico que a ciência positivista não sabe ou não quer conhecer. A imagem icônica dessa relação é a do iceberg, cuja ponta, mínima em relação ao todo, é o nível da consciência, do ego racional; e a parte submersa, quase a totalidade, é o nível do inconsciente, do profundo e quase incognoscível, mas que se agita sob a aparente tranquilidade da superfície. Mas que não consegue permanecer domado o tempo todo, fazendo-se conhecer pelos atos, emoções e sentimentos, pelo nível afetual. Devemos principalmente a Sigmund Freud e a Carl Gustav Jung essas descobertas.

Outro *tsunami* nessa paz do conhecimento científico foi causado tanto pelos postulados da teoria da relatividade, de Albert Einstein, quanto pelos fenômenos quânticos observados especialmente na física pelos pesquisadores Max Planck, Louis-Victor de Broglie, Werner Heisenberg, Max Born e Erwin Schrödinger. Na prática, essa ideia de ordem e estabilidade do mundo começa a cair por terra diante do princípio básico agora estabelecido pelas novas descobertas: não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, senão a nossa própria intervenção nele. É a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, que está no centro do conhecimento, e a natureza está no centro da pessoa. Portanto, sendo estruturalmente limitado o rigor do conhecimento e o ser humano dotado de um lado oculto pouco conhecido, só se pode aspirar a resultados aproximados na ciência e a comportamentos dos seres humanos ainda carentes de explicações, sobre eles mesmos e de suas relações com o outro. Em resumo: é a aceitação da relação objetivo-subjetivo, cujos termos podem se opor, mas nunca se excluir mutuamente.

Entretanto, num mundo ainda altamente burocratizado, que caminha, nas palavras de Lulu Santos “a passos de formiga e sem vontade”, era de se esperar que na instituição escolar, também submetida a um processo burocratizante e burocratizador, esta outra percepção de mundo custe tanto a romper – literalmente – os muros que a cercam. Entretanto (e sempre os há), mesmo sendo dominada por um discurso pedagógico eminentemente racional, a instituição escolar não deixa de ser fortemente influenciada pelo imaginário sociocultural dominante. Isto

significa que o discurso pedagógico - um dizer institucionalizado que visa à educação -, cujo objetivo é legitimar determinados aspectos em detrimento de outros e, através dessa legitimação, estabelecer a verdade, tanto puxa a coberta sobre si que acaba descobrindo o que visava encobrir: o lado pessoal, afetivo das relações que se estabelecem na escola, principalmente entre professores e alunos.

Entendemos, como Leite e Tagliaferro (2005), a manifestação da afetividade como inerente à prática docente e ao processo educativo. Contudo, tem sido tomada como trivial, ou até mesmo irrelevante, nos processos de formação inicial e continuada de professores. Soligo (2018, p. 13), ao descrever sobre a afetividade na prática docente, relatou que “na visão das/dos professoras/es da educação básica, a afetividade é um componente da subjetividade, que deveria ser evitado no espaço escolar, deixado de fora para não atrapalhar”. Além desse registro, Soligo (2008, p. 13) também referenciou entendimentos que apontam a afetividade como “carência afetiva, de carinho, de afago e de dimensão que cria obstáculo à aprendizagem”. Este é um típico exemplo do que dissemos acima: a crença numa ciência racional, desenvolvida por pesquisadores que examinam os fenômenos, fundamentalmente humanos, como se ausentes possam ser justamente nessa humanidade.

Então, antes de prosseguirmos nosso objetivo, convém esclarecer melhor o que o termo afetividade revela (ou desvela) sobre as relações entre o professor e o aluno. Várias definições e noções se abrem para esta explicação, que não são de modo algum excludentes. Citemos algumas.

Em geral, entende-se afetividade como o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos, e cujas relações e laços criados se refletem em atitudes e comportamentos. Resumindo, podemos dizer que há sempre um “algo mais” a ser considerado nas relações pessoais: a percepção de que nessas relações somos “afetados” por uma sensação - agradável ou não, de atração ou repulsa -, que não sabemos definir, mas apenas vivenciar. Pelo menos num primeiro momento. Desse modo, afetividade não é saber apenas, é sentimento. Não se aprende afetividade, quando muito a lidar com ela, e isso quando ela não toma conta irremediavelmente de nós. O que se pode aprender é reconhecer o que nos afeta, se não o porquê da coisa, mas o como, fazendo com que tenhamos mais conhecimento de nossas próprias atitudes e aquilo que pode ser gatilho de boas e de más condutas, aproximando-se ou afastando-se de situações potenciais.

A palavra afetividade deriva do latim *afficere*, *affectum* (particípio passado *affectus*) que quer dizer produzir impressão, composta pela partícula *ad* = em, para, e *facere* = fazer, operar,

agir, produzir, tocar, comover o espírito e, por extensão, unir, fixar. Daí afetividade, afecção, do latim *afficere ad actio*: onde o sujeito se fixa, liga-se. Para o bem e para o mal...

Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, famosos autores e especialistas na área da educação, concederam à afetividade uma elevada relevância no processo pedagógico. O princípio básico de suas teorias é que somente o aspecto cognitivo tem sido o principal alvo da atenção da escola e do ensino, sendo a evolução da área afetiva frequentemente esquecida, o que impede o aluno de atingir o seu máximo potencial. Conforme Leite (2012), as interações entre professor e aluno, nos processos de ensino e aprendizagem, são suscetíveis a impactos afetivos, positivos ou negativos, sendo capazes de despertar sentimentos agradáveis ou desagradáveis, que implicam diretamente na qualidade desses processos.

Não obstante, as interações entre os sujeitos professor e aluno, nos processos de ensino e aprendizagem, são suscetíveis a impactos afetivos, positivos ou negativos, despertando sentimentos agradáveis ou desagradáveis, que implicam diretamente na qualidade desses processos. Desse modo, a afetividade perpassa as decisões tomadas pelo professor durante sua prática, como exemplo, nas escolhas didáticas, no planejamento do trabalho docente, nas escolhas de temáticas, dos procedimentos e instrumentos avaliativos, a postura docente, a relação professor-aluno (LEITE, 2012).

Nesse sentido, acreditamos ser possível (e necessário) não apenas identificar o que nos afeta, mas tomar consciência e refletir a respeito. Por isso, almejamos relacionar a afetividade como um saber mobilizado na prática docente, bem como, pautá-la nos processos de formação docente. Dito de outra forma: se reconheço o que me afeta, consigo buscar um equilíbrio entre o que sinto e o que faço. Embora seja um exercício complexo e doloroso, é necessário pautá-lo e buscá-lo constantemente, como um movimento necessário para a prática docente. Desse modo, a afetividade perpassa as decisões tomadas pelo professor durante sua prática, como exemplo, nas escolhas didáticas, no planejamento do trabalho docente, nas escolhas de temáticas, dos procedimentos e instrumentos avaliativos, na postura docente, na relação professor-aluno. Outrossim, segundo Tassoni (2000), muito além do abraço e do carinho, a afetividade compreende as representações que os sujeitos atribuem às suas experiências com o outro. Portanto, é possível relacionar a afetividade como um saber mobilizado na prática docente, bem como pautá-la nos processos de formação docente.

## **Procedimentos metodológicos para o mapeamento**

Para operacionalizar este estudo, retomando o percurso utilizado anteriormente (FORTUNATO; SCHWARTZ, 2019) realizamos um levantamento no repositório acadêmico o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>4</sup>, que reúne dados referentes às pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação nacionais. O levantamento considerou o intervalo compreendido entre 2014 a 2018, cuja delimitação temporal permitiu inventariar um número de pesquisas recentes, considerando as constantes transformações que ocorrem nas demandas educacionais.

No repositório apresentado, realizamos a busca com os descritores “saberes docentes” e “saberes pedagógicos”, utilizando o operador booleano AND para combiná-los com os vocábulos “afetividade” e “formação inicial”. Inicialmente, o repositório apontou como resposta um número de 48 pesquisas e, ao utilizarmos o filtro temporal indicado, o número de resultados reduziu para 22.

Com o propósito de selecionar os trabalhos que respondessem efetivamente aos nossos objetivos de busca, executamos a leitura dos resumos de cada pesquisa apresentados pelo repositório. Com esse procedimento, selecionamos teses e dissertações que relacionaram os objetos de pesquisa saberes docentes e/ou saberes pedagógicos e a dimensão afetiva com a prática e formação inicial docente, excluindo aqueles em que a afetividade aparecia apenas como um componente listado junto com diversos outros elementos e/ou em que se usava claramente como sinônimo de carinho.

Ao final, foram compreendidas sete pesquisas, sendo cinco dissertações e duas teses, sobre as quais nos debruçamos, inicialmente, para identificar seu contexto de produção, a partir da identificação dos metadados objetivos.

## **Inventário de teses e dissertações sobre afetividade e saberes docentes: uma análise descritiva**

Ao inventariar as teses e dissertações, foi possível depreender informações sobre os anos de publicação, as instituições, os programas de pós-graduação e respectivas áreas de avaliação em que foram desenvolvidas, bem como, as regiões do país em que foram realizadas.

Entre as sete pesquisas encontradas, localizamos cinco dissertações e duas teses, sendo as dissertações publicadas em 2014 (01), em 2015 (02), em 2016 (01) e em 2017 (01), e as teses

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

publicadas em 2016 (01) e 2017 (01). As instituições em que foram desenvolvidas as pesquisas foram: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de São João Del-Rei, Pontifícia Universidade Católica, Universidade Católica de Brasília. Essas regiões estão localizadas nas regiões: Sul (01), Sudeste (02), Centro-Oeste (02) e Nordeste (02).

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

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

**Quadro 1 – Teses e dissertações mapeadas**

Ordem	Título	Autor	Ano	Instituição	Programa de Pós-Graduação	Região do País
1º	Dissertação: Estágio Supervisionado e a Formação Inicial do Professor de Matemática: Saberes Docentes e Afetividade	Angelita de Souza Leite	2014	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores	Nordeste
2º	Dissertação: Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de Pedagogia da UFRN	Maria Celene de Menezes Silva	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Educação	Nordeste
3º	Dissertação: Investigação de uma disciplina experimental optativa no contexto do PIBID-UFG: uma leitura a partir das relações socioafetivas	Layla Karoline Tito Alves Rocha	2015	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Centro-Oeste
4º	Dissertação: O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: contribuições para a formação inicial em Física	Azizi Manuel Tempesta	2016	Universidade Estadual de Maringá	Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática	Sul



5º	Dissertação: Significados e sentidos da prática escolar atribuídos por alunos concluintes da licenciatura em matemática no Brasil e na Colômbia	Gustavo Javier Daza Damian	2017	Universidade Federal de São João Del-Rei	Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	Sudeste
6º	Tese: Humanização e docência crítica: a Arte como mediação na formação inicial de professores	Magda Machado Ribeiro Venâncio	2016	Pontifícia Universidade Católica	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Sudeste
7º	Tese: A dimensão axiológica na formação inicial do professor	Simone Leal Souza Coité	2017	Universidade Católica de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Centro-Oeste

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro, observamos que pesquisas engajadas com a dimensão afetiva na prática docente e com a formação inicial de professores estão sendo realizadas, voltando os olhares para a prática docente e a demanda dos sistemas educacionais, evidentemente, em diferentes regiões do país, com a ausência da região Norte. Além disso, vimos a presença da área do conhecimento da Psicologia, engajada na produção de conhecimento para a Educação, o que reforça a necessidade de diferentes áreas do conhecimento para contribuir com melhorias no processo educativo. Isso é particularmente importante quando consideramos que a educação acontece na relação com o outro. Assim, tendo identificado os elementos de contexto da produção de cada pesquisa, ocupamo-nos de analisar o conteúdo de cada uma, particularmente no que diz respeito à afetividade na formação (e prática) docente.

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

A dissertação apresentada por Angelita Leite (2014) trouxe como temas a mobilização dos saberes docentes durante a prática curricular em um curso de licenciatura em Matemática ofertado pela UNEB. Esses temas também foram desenvolvidos por Silva (2015), ao investigar os saberes mobilizados durante o estágio supervisionado, no curso de Pedagogia. Além da prática do estágio supervisionado como processo de construção de saberes na formação inicial,

Rocha (2015) evidenciou como tema de estudo as relações socioafetivas na prática docente de alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

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

Nas pesquisas realizadas por Tempesta (2016), Damian (2017), Venâncio (2016) e Coité (2017), identificamos relações entre suas temáticas de trabalho, pois focaram na prática do magistério. A dissertação de Tempesta (2016), diferentemente das demais pesquisas, abordou como temática a experiência formativa de professores mediadores em uma prática de educação não-formal, isto é, a mediação de aprendizagem dentro de um museu de física. Ao analisar a proposta da autora, podemos considerar que mesmo em contextos de educação não-formal, a prática docente requer mobilizar saberes específicos, bem como possibilidades desses saberes serem pautados nos processos de formação inicial.

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

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

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

- Em relação à afetividade, as pesquisas referenciaram Henri Wallon e Lev Vygotsky, Maurice Maurice Tardif, Vera Placco e Paulo Freire, Jean Piaget e Jacques Delors;

- Os saberes docentes foram referenciados por Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Selma Garrido Pimenta, Paulo Freire e Edgar Morin;
- A formação inicial docente por Selma Garrido Pimenta, Marcelo Garcia, Paulo Freire, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Kenneth Zeichner, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Alberto Villani, Philippe Perrenoud e Lee Shulman.

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

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

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

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

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

### **Um diálogo com os dados do inventário a respeito de afetividade e formação docente**

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

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

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

Já ao tratarem a afetividade na prática docente, foi possível reconhecer a constante referência a autores como Henri Wallon e Lev Vygotsky, Maurice Tardif e Paulo Freire. Diante das contribuições desses autores e a investigação da prática, ressaltaram a afetividade como uma dimensão diretamente relacionada à dimensão cognitiva, presente nas interações entre as pessoas, sendo, portanto, compreendida como uma dimensão relacional. Especificamente atrelada à prática docente como prática relacional, a afetividade é despertada na interação

professor e aluno, de modo positivo ou negativo. O que pode influenciar positiva ou negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Outrossim, diante do reconhecimento da afetividade como elemento presente na prática docente e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, os autores das teses e dissertações estudadas reconheceram a ausência de pesquisas sobre a afetividade na formação (e prática) de professores, reforçando a necessidade do desenvolvimento novas investigações que possam fortalecer, na prática docente, a qualidade dos processos educativos. Portanto, vimos, no inventário, uma confluência de pensamentos de que é necessário um processo de formação docente que possibilite a construção dos saberes e a compreensão da afetividade como condição central para o desenvolvimento da prática docente.

### **O que podemos apre(ender com essa revisão sistemática?**

Compreendendo a relação dos saberes e a prática docente, os autores das teses e dissertações mapeadas evidenciaram a necessidade de processos de formação docente serem desenvolvidos a partir de uma relação próxima entre instituição formadora e educação básica, pois, nessa relação, futuros professores têm a oportunidade de vivenciar o trabalho docente e, em um movimento recursivo entre teoria e prática, reconhecer os saberes mobilizados.

Essas pesquisas contribuem para que instituições responsáveis pela formação docente pautem seus programas e práticas formativas na relação com os saberes docentes, bem como, diante da necessidade das vivências dos futuros professores em contextos práticos para o reconhecimento dos saberes mobilizados, estabeleçam parcerias universidade-escola. Outrossim, tais teses e dissertações ajudam a refletir sobre as práticas de formação e desenvolvimento de saberes docentes.

Ao tratar da docência, Tardif (2012) identificou a necessidade de pensar o trabalho dos professores como uma prática social, marcada pela constante interação entre seus pares, e principalmente, com alunos. Dessa forma, afirmou ser necessário pensar que a dinâmica interativa marca o processo de construção e a mobilização de saberes no cotidiano da prática docente. Concordamos com o autor e entendemos que é preciso ter consciência de que, para o desenvolvimento do trabalho docente, precisamos de outros saberes, além dos disciplinares e curriculares. É necessário compreender que o ensino se dá também – e talvez preferencialmente –, a partir das interações humanas afetivas.

Especificamente, nos interessa a relação professor-aluno, na qual a afetividade pode ser considerada como elemento central, pois confere a potência de afetar o outro. Assim como afeta

as representações que o bem como as interações que se estabelecem no grupo social-escolar, impactando de forma positiva ou negativa as relações de aprendizagem. E cuja importância, na maior parte das vezes, não é reconhecida – ou considerada – quanto à sua importância no estabelecimento dessas relações.

É por isso que o estudo sobre a importância da afetividade deve estar presente nos programas de formação inicial docente, devendo ser discutida e vivenciada enquanto elemento fundamental na elaboração dos roteiros formativos que tratam dos fundamentos e da prática educativa.

Não pretendemos dizer com isso que a afetividade deva ser tratada como um saber que possa ser adquirido com métodos formalmente desenvolvidos, porque, sendo sentimento, afecção, não tem como ser controlada racionalmente. Mas sim, que deva ser apre(e)ndida quanto à sua capital importância e consequências na relação ensino-aprendizagem. Senão para anular as correntes de amor ou de repulsa pelos alunos, individual ou coletivamente, pelo menos para tentar atenuá-las pela compreensão do que há de subjetivo nessas relações. Subjetividade que pode, com grande probabilidade, tornar-se positiva, justamente com um trabalho analítico, portanto objetivo e racional. Mas nunca ser anulada, porque é parte constitutiva e fundamental do ser humano.

Entendemos, dessa forma, que é preciso repensar a concepção da educação como um processo amplamente cognitivo, acompanhada da desvalorização das emoções, dos sentimentos e da potência dos afetos no processo de ensino e aprendizagem, presente nos ambientes escolares. Pois, assim como o desenvolvimento humano, a educação não se dá na fragmentação entre a afetividade e a cognição. Essas dimensões são interligadas numa polarização contínua.

## REFERÊNCIAS

COITÉ, S. L. S. **A dimensão axiológica na formação inicial do professor.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2405>. Acesso em: 11 jun. 2022.

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

FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: Concepção do projeto de pesquisa. *In:* FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática:** Período 2001-2012. São Paulo: FE/UNICAMP, 2016.

FORTUNATO, I.; SCHWARTZ, G. Cinema, Psicologia Positiva e Resiliência: Uma revisão sistemática. **Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v. 8, n. 2, p. 83-98, 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/6859>. Acesso em: 14 out. 2022.

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

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LEITE, S. A.; TAGLIAFERRO, A. R. A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbwv8pWg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MONTEIRO, L. **Saberes docentes, afetividade e formação inicial**: Um elo possível para educação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12388>. Acesso em: 10 set. 2022.

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I. Dipendenze di affettività: Uno sguardo alla prospettiva di filosofia, psicologia e pratica didattica. **Quaderni del Dipartimento Jonico**, n. 384, 2020.

MORIN, E. **O Método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

ROCHA, L. K. T. A. **Investigação de uma disciplina experimental optativa no contexto do PIBID-UFG**: Uma leitura a partir das relações socioafetivas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6752>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ROMANOVSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, M. C. M. **Processo Identitário e Saberes Docentes**: Um Estudo a Partir da Prática de Ensino no Estágio do Curso de Pedagogia da UFRN. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20724>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOLIGO, A. Prefácio. *In*: LEITE, S. A. S. **Afetividade**: As marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno. Campinas: **23a ANPED**, p 1-17, 2000.

TEMPESTA, A. M. **O Museu Dinâmico da Universidade Estadual de Maringá: Contribuições para a Formação Inicial em Física**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4477>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VENÂNCIO, M. M. R. **Humanização e Docência Crítica: A Arte como Mediação na Formação Inicial de Professores**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15728>. Acesso em: 05 jul. 2022.

### Como referenciar este artigo

MONTEIRO, L.; FORTUNATO, I.; PORTO, M. R. S. Afetividade e os saberes da prática docente: Uma análise de teses e dissertações. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 23, n. 00, e022017, 2022. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v23i00.17463>

**Submetido em:** 11/08/2022

**Revisões requeridas em:** 27/10/2022

**Aprovado em:** 06/11/2022

**Publicado em:** 30/11/2022

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

