



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E56	Enfoques epistemológicos na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-712-3 DOI 10.22533/at.ed.123191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Assistimos nos últimos tempos a uma espécie de fragmentação geral de todos os solos, dos mais sólidos aos mais familiares, que provocaram um efeito inibidor às teorias totalitárias juntamente à eficácia das críticas descontínuas, particulares e locais e seu interesse pela insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1979).

A epistemologia transformou-se numa área relevante para a ciência e a filosofia, muitos pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir este tema complexo e amplo, citemos alguns filósofos (Piaget, Bachelar, Foucault, Popper e Habermas), considerados como os mais importantes críticos, muitas vezes, até radicais no questionamento da ciência e da tecnologia, pois, as mesmas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Vivemos um momento do triunfo da ciência. Tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência.

A adoção do projeto epistemológico foucaultiano atrelado a uma construção paradigmática de estratégias e métodos de pesquisa alinhada ao modelo investigativo, contribui para que uma nova ótica seja aplicada à compreensão crítica dos fenômenos neste campo teórico. Temas como governo, governamentalidade, ética, construção do sujeito, cuidado de si, moral, formas de subjetivação e objetivação representam uma vasta gama de conteúdos que envolvem diretamente a questões da cultura e dos significados produzidos socialmente e podem ser investigados, uma vez que eles vêm assumindo uma crescente importância para as organizações tanto internamente, como em seu posicionamento relacional com o mercado.

Este trabalho discute as produções de pós-graduação, com a análise da coerência, que versam sobre profissionalização docente a partir da análise das filiações teóricas e metodológicas. O “Enfoque Epistemológico” é utilizado para análise de dissertações e teses que abordam a temática profissionalização docente na Região Centro Oeste, defendidas em 2009. Trata-se de uma análise das concepções de profissionalização docente, considerando a perspectiva epistemológica, posicionamento político ideológico e metodológico do investigador como eixo estruturante para a produção científica.

O Enfoque Epistemológico é pertinente para analisar a pesquisa científica, uma vez que, joga luz na importância da coerência investigativa, por conseguinte na sua contribuição com o campo de estudo. No caso desta pesquisa, a análise da coerência epistemológica do investigador é considerada fundamental, para a construção de concepções de profissionalização docente que explicitem posicionamentos políticos em tempos de políticas docentes neoliberais. Esse texto está organizado com a discussão das concepções de profissionalização docente expressas em perspectivas ou sentidos discursivos, evidenciando a abordagem dessa temática no campo da formação e profissionalização docente.

A Profissionalização docente apresenta-se com alinhamentos políticos e

ideológicos em disputa tendo em vista que, compreender essa discussão de forma mais acurada possibilita localizar as concepções encontradas nas produções analisadas frente ao campo da formação e profissionalização docente. A estreita relação da educação com processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista, subordinando-a na atualidade a lógica mercantil neoliberal oriunda da reestruturação produtiva do capitalismo é balizar na abordagem da profissionalização docente (HARVEY, 2012; BOITO JUNIOR, 1999). Do cenário neoliberal, depreende-se que tem sido gestado um novo tipo de profissionalização docente, moldada pelo aperfeiçoamento técnico, baseada no accountability que regula o trabalho docente, esvaziado de teor crítico (TELLO, 2013b; SHIROMA, 2013). Destaca-se ainda, a dimensão ideológica do neoliberalismo na educação por meio das políticas educativas, que alteram significados de termos historicamente consolidados como, “qualidade da educação”, voltando-o para o desenvolvimento de competências mensuráveis e impõe a materialidade de uma política de avaliação reguladora (DIAS SOBRINHO, 2008). Diante dessa reflexão, pondera-se que os significados de termos no campo educacional não constituem retórica desprovida de intencionalidades, nem tampouco de materialidade, mas desvela a articulação ideológica e prática do neoliberalismo na educação (SHIROMA, 2013).

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para ‘dar’ aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente. A temática central de investigação do papel da pesquisa na formação de professores, tendo em

vista uma prática docente reflexiva.

Não obstante essa constatação, cremos que os achados da pesquisa sinalizam pistas importantes para uma reflexão mais contextualizada sobre o inquestionável papel da atividade da pesquisa na formação docente, que deve estar presente no interior da universidade para que chegue com qualidade política, formal e ética na Escola Básica, principalmente na esfera pública. Sendo assim, este capítulo introdutório apresenta a construção de nosso objeto de estudo, assim como as questões e os objetivos que embasam nossa argumentação. Ao caracterizar o objeto de estudo, igualmente contextualizamos a realidade da formação docente, que majoritariamente tem se sustentado na racionalidade técnica, interessada em focalizar os aspectos mais instrumentais e menos políticos da prática docente. Além de questionarmos essa lógica, inclinada para a eficiência e eficácia, defendemos a imperativa mudança dessa perspectiva na formação docente, campo no qual atuamos há mais de duas décadas, e para o qual temos convergido esforços em prol da instauração da reflexão crítica como orientação prioritária para a formação contínua dos professores. Em nosso entendimento, essa necessária transformação passa essencialmente pela introdução da pesquisa na prática docente, de forma que, exercitando seu poder autoral, os professores possam transgredir a 'inalterabilidade' da aula puramente instrutiva e, de fato, se tornarem agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Vanessa Cristina Scaringi Andreza de Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1231917101	
CAPÍTULO 2	10
A DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO	
José Raul Staub Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917102	
CAPÍTULO 3	21
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR	
Monica de Souza Massa Cristina Maria D'Ávila Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917103	
CAPÍTULO 4	34
ECOPELAGOGIA MUSICAL NA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
Ana Cléria Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.1231917104	
CAPÍTULO 5	45
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA	
Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo Dâmaris Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917105	
CAPÍTULO 6	59
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)	
Oséias Santos de Oliveira Maria Sílvia Bacila Marta Rejane Proença Filietaz	
DOI 10.22533/at.ed.1231917106	

CAPÍTULO 7	75
INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA EM UMA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – CE	
Isabel Cristina Luck Coelho de Holanda	
Danielle Frota de Albuquerque	
Renata Cordeiro Teixeira Medeiros	
Sandra Régia Albuquerque Ximenes	
José Osmar Vasconcelos Filhos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917107	
CAPÍTULO 8	83
O PSICOPEDAGOGO EXERCENDO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS INSERIDAS EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	
Thielly Lopes Medina	
Hemini Machado Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1231917108	
CAPÍTULO 9	96
PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE SOBRE O CICLO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Clara Cayeiro Cruz	
Fernanda dos Santos Nogueira de Góes	
Rosângela Andrade Aukar de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.1231917109	
CAPÍTULO 10	106
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA	
Eliana Aparecida Gonçalves Simili	
Marisa Claudia Jacometo Durante	
DOI 10.22533/at.ed.12319171010	
SOBRE A ORGANIZADORA	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR

Monica de Souza Massa

Universidade do Estado da Bahia, Departamento
de Ciências Exatas e da Terra
Salvador, Bahia

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Universidade Federal da Bahia, Departamento de
Educação
Salvador, Bahia

* Artigo apresentado no X CIDU – Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

RESUMO: Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem por objetivo discutir a afetividade na mediação didática no ensino superior. Apresenta os resultados da análise de uma das questões norteadoras da tese de doutorado da primeira autora – “Como a dimensão afetiva se faz presente na prática pedagógica dos docentes do ensino superior da área de computação”, entendendo a afetividade como a capacidade que um indivíduo tem de ser afetado por algo e/ou por outrem. Como aporte teórico investigamos a relação existente entre os aspectos cognitivos e afetivos para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a sua vida, através de autores como Henri Wallon, contando também com a contribuição de outras áreas do conhecimento, entre elas a sociologia, a neurologia e a neuropsicologia. A

metodologia escolhida foi o Estudo de Caso, tendo como sujeitos da pesquisa docentes de um curso da área de computação. A análise das respostas dos professores nos permite concluir que, embora eles percebam a afetividade de diferentes maneiras, todos entendem a importância da mediação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para grande parte dos sujeitos a afetividade tem uma perspectiva instrumental, utilizada como estratégia para alcançar o aluno e fazer com que participe da aula, realize as atividades propostas e se envolva com a disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; mediação afetiva; formação docente.

TEACHING CONCEPTIONS ON AFFECTIVE MEDIATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This qualitative research aims to discuss affectivity in didactic mediation in higher education. It presents the results of one of the guiding questions of the first author doctoral research – “How is the affective dimension take place in the pedagogical practice of computer higher education teachers?”, understanding affectivity as the ability of an individual to be affected by something and/or someone. As a theoretical basis, we explore the relationship between cognitive and affective aspects for the individual development throughout life,

studying authors such as Henri Wallon, also considering the contribution of other areas of knowledge, as sociology, neurology and neuropsychology. The chosen methodology was the Case Study and the research was made with a group of computer teachers. The analysis of teachers' answers allows us to conclude that, although they understand affectivity in different ways, they all know how relevant is the affective mediation in teaching and learning process. However, most of the teachers think affective mediation in a instrumental perspective, used as a strategy to reach the student and make them participate and get involved in class.

KEYWORDS: higher education; affective mediation; ensino superior; mediação afetiva; teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Como docente de diversos cursos de graduação na área de Computação, em instituições públicas e privadas, ao longo de quase 20 anos, vivenciamos o desafio de reformular nossa prática profissional, notadamente no campo das ciências exatas, de forma a atender as atuais demandas educacionais do ensino superior.

O trabalho aqui apresentado é uma pesquisa de natureza qualitativa, recorte da pesquisa de doutoramento da primeira autora. Tem por objetivo compreender o espaço que o docente de computação confere à mediação afetiva na sua prática pedagógica. Parte da discussão sobre a necessidade de integração da dimensão afetiva à dimensão cognitiva no processo de mediação didática do ensino superior – considerando como pressuposto que a afetividade é uma temática contemplada na educação infantil e básica, mas pouco vivenciada na educação do terceiro grau.

A relevância da pesquisa está associada ao novo contexto social em que se insere o ambiente universitário, no qual as mudanças são rápidas e constantes, além do novo perfil do estudante, que não aceita mais a diferença entre a sua vivência e os modelos curriculares lineares usados em classe. Moraes e Torre (2004) afirmam que, diante desse cenário, é imprescindível um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento que, sem desqualificar ou suprimir a dimensão cognitiva, mobilize outras dimensões do indivíduo, entre elas a dimensão afetiva, objeto deste documento.

Duarte Jr (2006) lembra que, embora a dimensão racional seja considerada dominante, a ação cotidiana dos indivíduos acontece com base nos saberes sensíveis que eles possuem e que muitas vezes nem se apercebem de sua existência, nem da influência sobre suas ações. O saber sensível, de acordo com o autor, se refere ao saber primordial e ancestral do indivíduo e está baseado na sua corporeidade, emoção e intuição. O trabalho aqui apresentado é, portanto, um convite para um novo olhar para a mediação didática, reforçando a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

Escolhemos como *locus* de investigação para esta pesquisa um curso de computação de uma Universidade na Bahia. O grupo de sujeitos alvo da pesquisa foi composto por sete docentes que ministram aulas no referido curso, o que representa aproximadamente 40% do grupo de professores em atividade no curso no momento do levantamento dos dados. A adesão foi voluntária, a partir de um convite feito aos professores do Departamento.

Os sujeitos que fazem parte da população alvo da pesquisa possuem larga experiência no Ensino Superior: 85% dos professores ministram aulas em universidades há pelo menos de 10 anos. Em relação à titulação, são 43% de doutores, 43% de mestres e apenas 14% de especialistas. Quanto ao regime de trabalho, 28% dos docentes do grupo pesquisado tem dedicação exclusiva na Instituição, enquanto que outros 72% também ensinam em outras universidades.

A metodologia escolhida para condução da pesquisa foi o Estudo de Caso, que se insere nos denominados modelos qualitativos de pesquisa (LUDKE e ANDRE, 1986). A primeira etapa da pesquisa foi a construção do referencial teórico e a identificação dos seus eixos norteadores, entre os quais destacamos a mediação afetiva, objeto deste artigo. Em seguida coletamos os dados através de diversas técnicas (entrevista semiestruturada com os docentes, grupo focal com discentes do curso, análise de documentos como o curriculum lattes dos docentes e os planos de ensino das disciplinas por eles ministradas, etc.), que permitiram complementar e triangular o material levantado. Por último analisamos os dados obtidos, incluindo a sua organização, o estabelecimento dos padrões existentes e as relações e inferências sobre eles. Para a análise e tratamento dos dados utilizamos a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

3 | MEDIAÇÃO AFETIVA

A relação do pensar com o sentir é apontada por diversos autores (DUARTE JR, 2006; LUCKESI, 2002, 2005a, 2005b; MORAES; TORRE, 2004) que postulam que o sentimento não é o contrário do conhecimento e que a afetividade precisa ser considerada como prioritária pelos educadores.

Luckesi afirma que a procura de alternativas de ensino atrativas e prazerosas para os alunos passa pela inclusão do sentimento e do prazer nas práticas educativas planejadas e realizadas pelo professor. A isso ele chama de “colocar nossa atenção e nosso coração naquilo que praticamos”. Ele observa que essa é a diferença entre uma prática educativa pedagógica formal – centrada no conteúdo, na apropriação e repetição desses conteúdos – da prática pedagógica criativa – centrada no “[...] prazer de aprender, de entender, de buscar, de saber fazer, de construir, de conseguir dar conta de alguma coisa que nos desafia ou que desafia nossos educandos”.

(LUCKESI, 2005a, p. 5)

Existe um certo consenso na literatura sobre a importância da dimensão afetiva como componente do desenvolvimento da criança (SILVA e SCHNEIDER, (2007). Mas, e nos adultos? E nos estudantes do Ensino Superior? Como essa dimensão é concretizada e quais as consequências no processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação, especificamente no nosso contexto que são os cursos de Computação?

Considerando a afetividade no desenvolvimento da criança, Silva e Schneider (2007) observam que:

[...] Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles. Ademais, na perspectiva sociointeracionista, a criança aprende com os membros mais experientes de sua cultura. Assim sendo, se o professor for afetivo, a criança aprenderá a sê-lo. (p. 84).

É possível analisar o texto acima também inserido no contexto do Ensino Superior. De forma análoga, a relação afetiva que se estabelece entre professor e estudante nos cursos de graduação também oferece uma base de segurança para a mediação didática. O aluno se sente seguro para perguntar, para expressar suas opiniões e até mesmo para errar – pois o erro é percebido como parte do processo de construção do conhecimento. Compreendendo o ensino superior também como uma preparação para o exercício da profissão, o estudante que convive com um professor afetivo, também incluirá a dimensão afetiva na sua relação com a profissão.

Na pesquisa desenvolvida, encontramos sinergia na teoria de desenvolvimento preconizada por Henry Wallon (1986 e 2007). Na concepção deste autor, o ser humano é percebido de forma integral, compreendendo tanto o nível biológico (orgânico) como o nível social (e, portanto, imerso em seu ambiente) e envolvendo seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, o que contribui, no processo de ensino e aprendizagem, para o estabelecimento e para a valorização das relações entre estudantes e educadores.

Segundo Almeida e Mahoney (2011), Wallon utiliza o conceito de campo funcional para caracterizar cada uma das categorias de atividades que, juntas, constituem a realidade psíquica do sujeito: afetivo, cognitivo, motor e pessoal. Entre eles, destacamos a afetividade que, de acordo com os autores citados, é a capacidade do indivíduo de ser afetado, de forma positiva ou negativa, por meio de sensações ligadas ao mundo externo ou interno. É um dos conjuntos funcionais e atua, junto com os demais, no desenvolvimento do indivíduo e na construção do conhecimento

A afetividade, dentro da perspectiva de Wallon (apud ALMEIDA e MAHONEY, 2011), tem uma concepção que envolve tanto a dimensão psicológica (sentimentos) quanto a dimensão biológica (emoções). A emoção é a primeira forma de expressão da afetividade. Nasce de uma ativação orgânica e, dessa forma, é a expressão

corporal da afetividade, o elo entre o orgânico e o social. O sentimento é a outra forma de expressão da afetividade, com um caráter mais cognitivo. É a expressão representacional da afetividade e não implica reações orgânicas diretas e instantâneas como a emoção. Elabora e reflete sobre as emoções antes de expressá-las, utilizando recursos intelectuais para isso. O autor destaca a importância das emoções nas relações existentes na condução do processo de mediação didática, porque os sentimentos, enquanto de base cognitiva, podem ser controlados, ao passo que as reações emotivas são mais viscerais e difíceis de serem camufladas. Assim, o professor, atento, consegue encontrar indicadores para entender o que acontece na sala de aula e elaborar estratégias alternativas para a condução do processo de mediação didática mais efetiva.

Outra contribuição de Wallon para o nosso estudo em particular é não restringir sua abordagem sobre o processo de desenvolvimento humano à criança e adolescência. Para Wallon, segundo Junqueira (2010), o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida do sujeito e, nele “[...] afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida”. (p. 36). Sendo assim, no Ensino Superior, sob a perspectiva Walloniana, cognição e afetividade continuam o seu movimento no processo de ensino aprendizagem do sujeito e nas relações da mediação didática que acontecem na sala de aula.

Também encontramos sinergia com os estudos de Gonçalves (2002), ao afirmar que a dimensão afetiva é subjacente e estruturante do processo de ensino e aprendizagem, observando que é preciso não só tomar consciência da sua existência, como conhecer e cuidar dessa dimensão, considerando-a ao tratar do processo de ensino aprendizagem. A autora faz uma metáfora, comparando a dimensão afetiva a um pó mágico, que permeia o processo de ensino e aprendizagem, mas que passa despercebido, embora se imponha continuamente. Ao mesmo tempo em que pode encobrir e desvalorizar, o pó também é responsável por preservar e conservar. E que ele precisa ser colocado a serviço do processo de ensino e aprendizagem, sendo valorizado e integrado a este.

Portanto, considerar a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem nos parece ser a indicação de uma mudança profunda da prática educativa, notadamente no ensino superior. Esta mudança sinaliza um novo modelo de docência, apoiado mais na mediação da aprendizagem e na relação entre discente e docente (e nos desdobramentos que esta comunicação estabelece como espaço de aprendizagem) e menos na prática de ensino como transmissão de informação. Também representa um novo modelo de aprendizagem que ultrapasse o aspecto intelectual e inclua as demais dimensões (afetiva e motora), construindo um novo campo de possibilidade de crescimento para o discente e para o docente. Por fim, rotaciona o eixo orientador do processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno para o seu centro, promovendo uma aprendizagem significativa, na qual o aluno

percebe finalidade e se envolve com o processo de construção do conhecimento. (GONÇALVES, 2002; JUNQUEIRA, 2010).

Uma questão importante relacionada à vivência da dimensão afetiva é a dificuldade dos professores em ouvir os alunos (GONÇALVES, 2002) e em permitir a sua manifestação motora (JUNQUEIRA, 2010). Na perspectiva Walloniana, as expressões do aluno (quer seja seu movimento ou sua fala) vão trazer aspectos da vivência do sujeito que precisam ser integrados ao processo de ensino e aprendizagem. Então, o professor precisa entender que a permissão da expressão do aluno não é uma “perda” de tempo e sim uma parte vivencial do processo. Conforme aponta Junqueira (2010), a compreensão, pelo professor, dos estados emocionais dos alunos pode ser um meio de construir condições que possibilitem uma melhor aprendizagem e não apenas uma forma de controle do comportamento dos alunos em sala de aula.

Buscando entender a implicação da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem, encontramos a contribuição de outros campos do conhecimento que, através de suas bases científicas, explicam a manifestação das emoções e dos sentimentos na educação.

Na área da neurologia e da neuropsicologia, Mosquera e Stobaus (2006) afirmam que, desde o final do século XX, uma série de estudos neste campo vem sendo desenvolvidos, abordando a questão da “dinâmica integradora entre a inteligência e a afetividade” (p.125). Entre eles, as pesquisas do neurocientista português António Damásio, citado anteriormente neste trabalho, merecem destaque: em estudo desenvolvido pelo pesquisador, pacientes com lesões em parte do cérebro responsáveis pela área cognitiva apresentaram comprometimento da atividade emocional, confirmando a interação entre cognição e emoção. De acordo com Damásio (2014), os sentimentos emergem quando as informações - acumuladas, mapeadas e interpretadas no cérebro - atingem um determinado nível; o que exigem um certo grau de cognição:

Emoção é um programa de ações. É uma coisa que se desenrola em ações sucessivas, é uma espécie de “concerto de ações”. Não tem nada a ver com aquilo que se passa na mente. É despertado pela mente, mas acontece dentro do corpo [...] enquanto que os sentimentos são, por definição, a experiência mental que nós temos daquilo que está a passar no corpo. (DAMASIO, 2014)

Na área da sociologia, Turner e Stets (2005) falam sobre a construção social das emoções. Os autores afirmam que, para muitos sociólogos, as emoções são construídas pela cultura, haja vista que as pessoas são condicionadas pela sociedade nas quais elas vivem. Dessa forma, as emoções emergem de situações sociais e os indivíduos aprendem as emoções apropriadas nas relações que se estabelecem nessa sociedade. A teoria, de certa forma, faz sentido, se pensarmos que somos seres sociais e as emoções, portanto, nascem em um contexto social, no qual nós expressamos nossas emoções e sentimentos.

No entanto, conforme já explicado acima nas palavras de Damásio, as emoções são ativadas e expressas no corpo. Sendo assim, embora Turner e Stets (2005) acreditem na emoção como um construto social (e, portanto, sofrendo influências do contexto social), esses pesquisadores percebem a natureza das emoções e a sua intensidade como um processo fundamentalmente biológico. Assim, é preciso que os cientistas sociais considerem a biologia das nossas emoções, o que chamam de “neurologia das emoções” para entender como elas funcionam e também como afetam o processo de ensino e aprendizagem.

A importância desses diversos campos de estudos sobre a afetividade para o nosso trabalho está na demonstração da correlação da afetividade com a aprendizagem. Partindo das emoções como um construto social ou compreendendo-a como uma reação corpórea, os estudos apresentados nos mostram que é no corpo, e no cérebro, que residem as respostas para as nossas emoções. E que essas emoções, como parte da nossa afetividade, interferem, inclusive, na nossa forma de aprender, de conhecer. Portanto, a afetividade é um dos canais da aprendizagem. E, no caminho inverso, se a emoção é uma parte da afetividade, e se ela nasce no corpo, então o corpo também faz parte do processo de aprendizagem.

A afetividade acontece no exercício do vínculo do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Mas como o professor pode conscientizar e estimular a afetividade quando não se percebe o outro, quando o outro é reduzido a uma máquina ou quando o indivíduo prefere lidar com a máquina do que com o outro? É necessário, portanto, que o docente inicialmente acredite e exercite isso nele para depois ensinar a seus alunos. Como diz Lenoir (apud D’ÁVILA, 2008), “para saber ensinar é preciso saber aprender”. Ou como observam Moraes e Torre (2004), “as concepções existentes dentro de cada um de nós se revelam também em nossa maneira de conhecer, aprender e de educar”. Dessa forma, para resgatar o afetivo no sistema educacional, é necessário antes resgatar o afeto no docente e que ele vivencie isso no processo de ensino aprendizagem.

4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Inicialmente reforçamos o nosso conceito sobre afetividade, entendendo-a como a capacidade que um indivíduo tem de ser afetado por algo e/ou por outrem. Essa percepção é importante, pois sustenta as nossas hipóteses sobre a relação entre a dimensão afetiva e a dimensão cognitiva no processo de ensino e aprendizagem.



Gráfico 01 – O Que é Afetividade para os Docentes Entrevistados
 Fonte: Elaborado pela autora

A análise das respostas dos professores participantes da nossa pesquisa sobre a relação da afetividade com a mediação didática – ou seja, a mediação afetiva – nos coloca diante de alguns achados que apresentaremos a seguir: a diversidade de respostas obtidas, refletidas no gráfico 1, nos permite concluir que os docentes percebem a afetividade no ensino superior de diferentes maneiras, o que ficou claro ao longo das entrevistas.

Embora, no senso comum, a imagem do docente afetivo seja confundida com o docente *simpático* e *bonzinho*, os professores entrevistados se posicionaram claramente diante dessa questão e declararam que se consideram afetivos, mas não são benevolentes ou permissivos com os alunos.

De uma maneira geral, os docentes entrevistados responderam que percebiam o valor da mediação afetiva no processo de ensino e aprendizagem. Para alguns docentes, essa relação tem uma perspectiva mais instrumental, sendo a afetividade utilizada como estratégia para alcançar o aluno e fazer com que ele participe da aula, realize as atividades propostas e se envolva com a disciplina. Outros docentes apresentam outra concepção, focada na compreensão dos alunos em suas necessidades e em envolvê-lo no processo de ensino. Nos aprofundamos em busca de alguns indicativos da percepção e da valorização dos docentes acerca da mediação afetiva, embora de caráter subjetivo.

A fala do professor “E” remete à afetividade como ferramenta para promover o ensino e aprendizagem. Parece-nos uma visão mais instrumental da afetividade, para alcançar um determinado objetivo. O docente, inclusive, verbaliza que segmenta a turma entre os alunos interessados e os alunos problemas, usando a afetividade como artifício para acessar a ambos os grupos com intenções distintas: o primeiro, para servir como modelo para o restante da turma; e o segundo, para neutralizar o que identifica como “problemáticos”. Embora ele indique sua intenção “*trazendo pro*

quadro pra fazer com que mostre que não é difícil aquele assunto, que até aquele colega dele consegue aprender” ou que “Ele faz pergunta e eu digo - Parabéns, boa pergunta! -, mesmo não sendo, [...] porque isso tudo faz parte do aprendizado”, a sua concepção de mediação afetiva parece se polarizar com a concepção Walloniana sobre afetividade.

Outros entrevistados, como os professores “D” e “C”, enfatizam a palavra comprometimento em seu discurso. Percebemos em suas falas que a afetividade está relacionada a um compromisso firmado com os alunos e com a sua responsabilidade de ser professor, e não no senso comum do ser “amigo” ou “*brother*” dos alunos, o que é muitas vezes confundido, tanto por alunos quanto pelos professores. Podemos inferir, pela fala de ambos os professores, que a afetividade é realmente uma forma de conexão do professor com o aluno (e consigo mesmo) que permite que o processo de ensino e aprendizagem ultrapasse os conteúdos técnicos que compõem a estrutura curricular do curso.

Embora realmente seja fundamental um professor afetivo para o fortalecimento da construção (e não transmissão) do conhecimento, como discutimos no nosso referencial teórico, a mediação afetiva não é útil ou *torna mais fácil* a aprendizagem. A dimensão afetiva, da mesma forma que a dimensão cognitiva, são partes integrantes do processo de ensino aprendizagem e, considerá-lo como ferramenta, é uma visão reducionista, que não atende às demandas emergentes da educação contemporânea, como nos apontam Moraes e Torre (2004).

Nas entrevistas realizadas evidenciamos algumas características na relação entre a afetividade e a mediação didática, citadas pelos sujeitos da pesquisa, que nos parece oportuno destacarmos: a primeira característica, apontada pelo professor “G”, é o respeito: respeito aos alunos, às diferenças e ao nível de conhecimento dos indivíduos do grupo. Essa questão está alinhada com a proposta de Gardner (1999) sobre as Inteligências Múltiplas e as descobertas da área das neurociências que, evidenciando que a inteligência não é só a intelectual, demanda dos educadores formas diferenciadas e individualizadas de trabalho com cada estudante, respeitando o seu ritmo, seu tempo, e o seu conjunto particular de inteligências.

Como segunda característica, citada pelo professor “F”, temos a transparência e a confiança. Neste aspecto específico, recuperamos Veiga (2006), que observa que a afetividade deve permear a relação que se estabelece entre professor e aluno, pois ela é fator fundamental para despertar o interesse e estabelecer a confiança do aluno e que é através do vínculo afetivo entre educadores e educandos que podemos tornar o processo de ensino e aprendizagem mais humanizado. Entendemos que um professor que faz uma mediação afetiva com seus alunos, em qualquer nível de ensino – desde o ensino infantil até o ensino superior - estabelece uma base de segurança para a mediação didática. O aluno se sente seguro para perguntar, para expressar suas opiniões e até mesmo para errar, evitando bloqueios afetivos e cognitivos, como apontam Silva e Schneider (2007).

Em seguida, como terceira característica em uma mediação afetiva, o professor “D” nos fala sobre a importância da escuta, o que nos remete à discussão de Gonçalves (2002) sobre a comunicação que se estabelece na relação entre docente e discente em um modelo centrada na mediação afetiva, que ultrapassa a função informativa, envolvendo afetividade, emotividade e empatia, o que promove o crescimento integral do aluno - como indivíduo. A autora pontua que existe um nível da dimensão afetiva que está ligado às relações que o indivíduo estabelece e que, para estudar o processo de ensino e aprendizagem, precisamos estudar as habilidades sociais e o relacionamento interpessoal, que são centrais no estudo da dimensão afetiva da educação. E a escuta sensível do professor é um elemento fundamental nesse relacionamento interpessoal. Outro elemento pontuado pelo professor “D” foi a necessidade de ele mostrar aos alunos que não está ali apenas para cumprir uma obrigação (o que gera um movimento de aproximação), embora declare explicitamente seus limites, ao dizer que mantém certa distância e não tem relacionamento com os alunos fora da sala de aula. Entendemos aqui também que o professor estabelece claramente as fronteiras da sua relação com os alunos.

Por fim, a quarta característica que evidenciamos, apontada pelo professor “C”, é o acolhimento. Este professor, embora seja integrante do colegiado do curso de computação, possui formação na área das ciências humanas e ministra disciplinas desta área no referido curso. A inclusão deste professor no grupo de docentes alvo da pesquisa foi proposital, justamente para identificarmos a diferença de percepção e de comportamento em relação aos demais professores, o que confirmamos nesse depoimento. Reforçamos que a postura desse professor é acolhedora, porém em momento nenhum foi benevolente ou condescendente.

Um achado importante da análise é a contradição entre a visão discente e docente no que tange à dimensão afetiva. Apesar do relato dos professores, na sessão de grupo focal com os discentes dos cursos, encontramos evidências de que estes não se sentem motivados nem tampouco acolhidos. O relato da aluna “Alfa” ilustra essa questão, quando ela diz “*mas os professores não se importam... com o que a gente realmente está sentindo*”, e mais adiante, a mesma aluna se queixa da falta “[...] *dele (o professor) ver a dificuldade do aluno, dele (o professor) perceber o que o aluno precisa [...]*”. Nos parece que a contradição reside na dificuldade da vivência e na expressão da dimensão afetiva por parte do docente, que foi amplamente discutida no nosso referencial teórico (ALMEIDA; MAHONEY, 2011; GONÇALVES, 2002; JUNQUEIRA, 2010).

Por fim, destacamos os achados sobre a percepção dos docentes integrantes do grupo alvo da pesquisa acerca de sua valorização como docente. Acreditamos que essa indicação (se ele se sente ou não valorizado), bem como a forma dele falar sobre essa valorização pode nos trazer elementos sobre como ele se relaciona afetivamente com a sua condição de ser professor e sobre o seu relacionamento com os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Dos sete docentes entrevistados,

três (cerca de 43%) apontaram que se percebiam valorizados como docentes e quatro (aproximadamente 57%) indicaram que não se percebiam totalmente valorizados. Deste último grupo, dois professores apontaram serem realizados em suas escolhas, mas não se percebiam valorizados como profissionais. Cabe observar que um dos docentes indicou que se sentia valorizado, de uma forma geral, pelos alunos e pelos colegas, porém o mesmo não acontecia em relação a Instituição ou ao Governo (considerando tratar-se de uma universidade pública).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui os resultados advindos do eixo norteador “mediação afetiva”, que é o nosso objeto de análise nesse artigo. Buscamos evidências de como os professores do nosso grupo alvo de pesquisa lidam com as questões referentes à afetividade no processo de ensino aprendizagem. Isso perpassa por identificar como eles percebem a afetividade, a relação da afetividade com a docência, a valoração da mediação afetiva e quais as estratégias utilizadas por eles no estabelecimento de uma mediação afetiva. Também estudamos a percepção da sua valorização como docente, pois acreditamos que a sua forma de falar sobre isso pode lançar pistas sobre como ele se relaciona afetivamente com o seu “ser professor” e sobre o seu relacionamento afetivo com os alunos. Ressaltamos que tomamos como base a percepção dos docentes colaboradores da pesquisa, pois a maior parte do estudo de campo é baseado nos relatos desses professores, através das entrevistas realizadas.

A conexão entre a afetividade e o processo cognitivo propicia ao sujeito aprendente o seu desenvolvimento integrado. Se esse potencial for trabalhado, abre novas possibilidades, desenvolve a sensibilidade, potencializa a sua capacidade – não só cognitiva, mas em todos os níveis. Encontramos uma síntese destes questionamentos em Paulo Freire:

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p.8)

Uma educação afetiva é uma educação integrada, que não particiona os diversos campos do saber, que não separa mente e corpo nem tampouco o estudo do prazer. Percebemos que os professores entrevistados, ainda que sem os recursos formais, buscam empiricamente alternativas para resolver as questões que se impõem em sala de aula. Considerar a afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo e do seu aprendizado nos parece ser um caminho para uma prática educativa integradora, que é a proposta desse trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- D'ÁVILA, C. M. Mediação didática docente. In: D'ÁVILA, C. M. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Edufba/Eduneb, 2008.
- DAMÁSIO, A. **A diferença entre emoção e sentimento**. Entrevista à Revista Galileu. Exibida em 05/08/2013. Disponível em <<http://globoTV.globo.com/editora-globo/revista-galileu/v/antonio-damasio-a-diferenca-entre-emocao-e-sentimento/2736952/>> Acesso em: 26 jan. 2014.
- DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GONÇALVES, M. de L. S. **Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores)
- LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaio 02, GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, Salvador, 2002.
- LUCKESI, C. C. Formalidade e criatividade na prática educativa. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v 6, nº 48, ago/2005. (a)
- LUCKESI, C. C. O educador: quem é ele. **ABC Educatio: a revista da educação**, São Paulo, v. 6, n. 50, out/2005 (b).
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAES, M. C; TORRE, S. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MOSQUERA, J. J. M; STOBBAUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, Ano XXIX, n.58, jan/abr 2006, p.123-133.
- SILVA, J. B. C. e SCHNEIDER E. J. Aspectos Sócio-Afetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 11, jul.-dez./2007.
- TURNER, J. H.; STETS, J. E. **The Sociology of emotions**, Cambridge University Press, 2005.
- VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006.

WALLON, H. **Psicologia**. Maria José Soraia Weber e Jaqueline Nadel Brulfert (Org.). São Paulo, Ática, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Comunicação 1, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 30, 36, 64, 76, 77, 81, 119
Coral 34, 38, 40, 41, 42, 43

D

Desenvolvimento Profissional Docente 59, 61, 65, 66, 72, 73
Dificuldade De Aprendizagem 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 114, 117
Docência 21, 25, 31, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 74, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 102, 105

E

Ecoformação 34, 35, 42, 43
Ecopedagogia 34, 35, 37, 38, 42, 43
Educação 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 75, 81, 82, 88, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 126, 127, 130
Educação Em Enfermagem 105
Educação Especial 1
Educação Profissionalizante 96
Educação Superior 63, 81, 98, 104, 105
Ensino 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 120, 123, 125, 126, 127, 130
Ensino Superior 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 81, 105, 126
Estágio Supervisionado 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 103
Estudantes De Enfermagem 128

F

Fobia Social 106, 108, 109, 114, 115, 116, 123, 124, 128

Formação Pedagógica 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 98

I

Informática 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 20

Instrução Programada 1, 4

J

Jogo 6, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 106, 117, 120, 121

M

Mediação Afetiva 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31

Música 34, 35, 41, 42, 43

O

Odontologia 75, 76, 77, 78, 80, 81

P

Parfor 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Pós-Graduação 10, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 127, 128

Professor 2, 5, 6, 9, 13, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 46, 48, 53, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 109, 114, 118, 121, 128

Psicopedagogia 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 106, 108, 126, 127, 129

S

Softwares Educativos 1, 2, 4, 8

V

Vulnerabilidade Social 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-712-3



9 788572 477123