



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

ANNA CARIME SOUZA

**A articulação entre as dimensões humanas na formação de
professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em
questão**

GOIÂNIA

2021



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Anna Carime Souza

3. Título do trabalho

A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **ANNA CARIME SOUZA, Discente**, em 09/11/2021, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson De Brito Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 10/11/2021, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2448441** e o código CRC **AC33970B**.

Referência: Processo nº 23070.042289/2021-49

SEI nº 2448441

ANNA CARIME SOUZA

A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de pesquisa: Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Anna Carime

A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão [manuscrito] / Anna Carime Souza. - 2021.

XIII, 137 f.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui tabelas, lista de tabelas.

1. Formação de professores. 2. Afetividade. 3. Wallon. I. Rodrigues, Anderson de Brito , orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 01 da sessão de Defesa de Dissertação de **Anna Carime Souza**, que confere o título de Mestra em **Psicologia**, na área de concentração em **Psicologia**.

Aos 25/08/2021, a partir das **08:30h**, através de plataforma virtual segundo a Instrução Normativa PRPG/UFG 001, de 27 de março de 2020, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"A articulação entre as dimensões humanas na formação de professores para a educação básica no Brasil: a afetividade em questão"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Professor Doutor Anderson de Brito Rodrigues, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Divino de Jesus da Silva Rodrigues (PUC/GO)**, membro titular externo, Professora Doutora **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/UFG)**, membro titular externo; Professor Doutor **Fernando Lacerda Júnior (PPGP UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor Anderson de Brito Rodrigues, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos vinte e cinco de agosto de 2021.

Presidente

Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues / PPGP-UFG

Membro titular 01

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC-GO

Membro titular 02

Prof. Dr. Fernando Lacerda Júnior / PPGP-UFG

Membro titular 03

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa / PPGE-UFG

Profa. Dra. Priscilla Melo Ribeiro de Lima / Coordenadora do PPGP-UFG

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

	Documento assinado eletronicamente por Anderson De Brito Rodrigues, Professor do Magistério Superior , em 11/11/2021, às 07:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Dimo de Jesus da Silva Rodrigues, Usuário Externo , em 11/11/2021, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por IVONE GARCIA BARBOSA, Usuário Externo , em 16/11/2021, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Priscilla Melo Ribeiro De Lima, Coordenadora de Pós-Graduação , em 17/11/2021, às 08:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	Documento assinado eletronicamente por Fernando Lacerda Júnior, Professor do Magistério Superior , em 24/11/2021, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020 .
	A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 , informando o código verificador 2475697 e o código CRC A011FD3B .

Referência: Processo nº 23070.042289/2021-49

SEI nº 2475697

Agradecimentos

Aos meus pais Dita e Tomé, pela vida e por me ensinar sobre como os afetos são importantes para viver. Aos meus irmãos e sobrinhos, que fortaleceram em mim a importância dos encontros afetivos.

Ao meu esposo Francisco, por me ensinar sobre o amor. E me apoiar sempre, sustentando minhas dores e oferecendo seu carinho e sabedoria para não me deixar cair.

Aos meus filhos Mateus e Anna Clara, por me ensinar a amar sem limites e a viver melhor. E por tentarem compreender minhas faltas, mesmo estando presente.

*Pois a minha família é o que me sustenta, faz parte de mim!
Mesmo com minhas ausências, o retorno era sempre com um beijo e um abraço carinhoso.*

À Deus e seus mensageiros que me deram força para continuar.

Pois sim, é verdade que a minha dimensão espiritual me integra enquanto pessoa completa!

Aos amigos Marisa e Thales, por me incentivarem desde o começo e me apoiarem na reflexão e estudo sobre nossa prática. Obrigada por me acompanharem em todos os passos do processo, pelas preocupações, ajuda e compreensão. Querida Marisa, obrigada por assumir responsabilidades que me possibilitaram escrever, sem você não chegaria até aqui!

À amiga Wellita, por compartilhar comigo este caminho e contribuir para meu crescimento. Obrigada pela amizade, pelos afetos e parcerias que, espero, continuem sempre!

Aos meus colegas da 6ª turma do mestrado em psicologia da UFG, por compartilharem comigo dores, sofrimentos, angústias, mas também alegrias, crescimento e vitórias. Enfim, conseguimos!

Aos meus amigos de diversos espaços, pela paciência quanto às ausências e adiamentos de encontros e atividades.

Amizades são essenciais para me ajudar a vivenciar a vida em toda sua afetividade e grandiosidade.

Aos meus colegas do CEPAE-UFG por me ajudaram a refletir sobre afetividade e aprendizagem.

À direção do CEPAE-UFG, em nome do Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva, por estimular e apoiar este processo de aprendizagem.

Pois meu trabalho sempre foi uma dimensão importante da minha vida. Amo ser psicóloga escolar e as relações que tenho fazem com que o trabalho seja também um prazer.

Ao meu orientador Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues, por me ensinar a aprimorar meu caminho ao conhecimento e me incentivar enquanto pesquisadora. Obrigada pelo

reencontro, pelo apoio e orientação durante todo o mestrado. E principalmente, pelo respeito e compreensão do momento que eu vivia e do meu tempo de aprendizagem.

Aos meus professores das disciplinas que fiz no mestrado pois colaboraram na constituição do meu conhecimento e ajudaram na construção da base teórica para esta pesquisa e para meu trabalho profissional, direta ou indiretamente.

Em especial à profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, por dividir comigo seu conhecimento, pelas contribuições, orientações e empréstimos / compartilhamento de materiais importantes para a minha aprendizagem neste processo do mestrado e na qualificação.

Também especialmente ao prof. Dr. Fernando Lacerda, pelas aulas, aprendizagens e pelas contribuições para melhorar o meu texto durante a qualificação. Obrigada por me indicar caminhos e por toda a aprendizagem que tive!

À Profa. Dra. Soraya Vieira pelas contribuições, indicação de leitura e no apoio para achar materiais difíceis de serem encontrados! Obrigada por compartilhar comigo o seu caminhar!

Ao programa de Pós-graduação em Psicologia da UFG pelo incentivo à ciência e à pesquisa e pela oportunidade a mim concedida.

Aos autores que li nesta caminhada que, mesmo sem saberem, me afetaram de alguma forma e me fizeram pensar, concordar, discordar e aprender.

À todos os professores da minha vida que me ajudaram a chegar até aqui.

A minha caminhada de aprendizagem na vida sempre foi afetiva e as pessoas sempre fizeram parte dela. Sem vocês nada disso existiria.

Aos professores do Brasil que trabalham incansavelmente, mesmo diante de condições difíceis, lutando sempre pelo melhor, em nome de uma educação de qualidade para as crianças e jovens do país.

Continuemos!

A todos os que me afetaram e que foram afetados por mim nas andanças da minha vida e de minha aprendizagem, por me ajudarem a construir meu caminhar.

O meu muito obrigada!!

“é a emoção que dá o tom ao real”

(Wallon, 2007)

“Compreender que os afetos e desafetos que aqui vivo tatuam minha existência e que as relações humanas são decisivas em minha formação” (Oliveira, 2018, p. 374)

Sumário

Lista de Tabelas	XI
Resumo	XII
Abstract	XII
Introdução	14
Cap. 1 – A relação entre afetividade e aprendizagem	24
1.1 – Quem foi Henri Wallon?	26
1.2 – O que Wallon nos ensina sobre o ser humano?	35
1.3 – A aprendizagem e as dimensões humanas	44
Cap. 2 – Formação inicial de professores para educação básica	51
2.1- Questões gerais sobre a formação de professores e as licenciaturas	52
2.2 – Recortes históricos da formação de professores no Brasil	59
2.3 – A história recente da formação de professores no Brasil	67
2.4 – A afetividade nas Diretrizes para a formação de professores	74
Cap. 3 – O que se tem pesquisado sobre afetividade na formação docente?	80
3.1 – Que pesquisas encontramos?	83
3.2 – Afetividade e formação inicial de professores nas pesquisas estudadas	95
3.3 – Abstrações sobre o conjunto de dados apresentados nos textos analisados ..	111
Considerações finais sobre o processo desta dissertação	118
Referências	123
Apêndice	131

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Número de textos encontrados e incluídos na pesquisa por base de dados	82
Tabela 2 – Dados iniciais sobre os textos incluídos na pesquisa, constando título, identificação dos autores, ano e local de publicação	84
Tabela 3 – Dados dos textos analisados, constando: participantes e local de realização, base teórica e metodologia de pesquisa utilizada	89
Tabela 4 – Base teórica e objetivos dos textos analisados	92
Tabela 5 – O que é considerado afetividade no processo de ensino aprendizagem, na formação inicial de professores	115

Resumo

A presente dissertação objetiva conhecer como a questão da afetividade é trabalhada na formação inicial de professores para educação básica no Brasil. Tendo como pressuposto o método dialético, esta pesquisa é de natureza teórica-bibliográfica de cunho qualitativo. Para o entender o objeto de estudo foram analisados artigos, teses e dissertações que problematizavam a discussão a respeito da afetividade na formação docente. Para a construção da pesquisa foi fundamental o diálogo com o teórico francês Henri Wallon, o qual estudou o ser humano, apresentando uma teoria de desenvolvimento sócio-histórico-dialética que nos possibilita compreender a afetividade enquanto uma dimensão da pessoa, que não pode ser compreendida sem se olhar para sua totalidade, articulada com as dimensões cognitiva e motora. O conceito de afetividade é compreendido nessa pesquisa a partir de uma perspectiva walloniana, dimensão humana que inclui emoções, sentimentos e paixões, agradáveis e desagradáveis, constituídos na relação do indivíduo com os meios e grupos que convive, e que também envolve as relações humanas e seus processos formativos, inclusive a formação docente. Atualmente no Brasil, esta formação é realizada nos cursos de licenciatura das Universidades e por isso focamos nestes cursos para compreender se “a formação inicial de professores para a educação básica contribui para impulsionar a articulação da dimensão afetiva do ser humano no processo de ensino aprendizagem”. Em nossa investigação incluímos 15 (quinze) textos, que apresentam pesquisas publicadas de 2015 a 2020, que versam sobre afetividade e formação docente inicial e tem como participantes licenciandos e professores formadores. Nos resultados, percebemos que por mais que os pesquisadores concordem com a importância da afetividade para a educação, ela não é debatida teoricamente na formação de professores e nem sempre é vivenciada nos cursos de modo a contribuir para a aprendizagem dos futuros docentes. Desta forma, as licenciaturas não conseguem possibilitar a aprendizagem de uma base teórico-prática que apoie professores na articulação da afetividade e das outras dimensões humanas no processo de aprendizagem, deixando de perceber o ser humano enquanto pessoa completa. Também foi possível constatar que a afetividade que realmente contribui para a formação de professores pode ser percebida nas relações educativas da formação docente, mas também nas escolhas pedagógicas dos formadores, em sua postura docente e na estrutura organizativa dos cursos.

Palavras-chave: Formação de professores; Afetividade; Wallon.

Abstract

This master thesis aims to understand how the issue of affectivity is being worked on the initial training of teachers for basic education in Brazil. Based on the dialectical method, this research is of a theoretical-bibliographic and qualitative nature. To understand the object of study, articles, theses and dissertations that problematized the discussion about affectivity in teacher education were analyzed. For the construction of the research, the dialogue with the French theorist Henri Wallon was fundamental, who studied the human being, presenting a theory of socio-historical-dialectic development that allows us to understand affectivity as a dimension of the person, which cannot be understood without looking at its totality, articulated with the cognitive and motor dimensions. The concept of affectivity is understood in this research from a wallonian perspective, a human dimension that includes emotions, feelings and passions, pleasant and unpleasant, constituted in the individual's relationship with the means

and groups they live with, and which involve human relationships and their formative processes, including teacher training. Currently in Brazil, this training is carried out in teacher education programs at universities and that is why we focus on these courses to understand if "the initial training of teachers for basic education contributes to boosting the articulation of the affective dimension of the human being in the teaching-learning process". In our investigation we included 15 (fifteen) texts, which present researches published from 2015 to 2020, which deal with affectivity and initial teacher education and has undergraduate and teacher trainers as participants. In the results, we realized that, as much as researchers agree on the importance of affectivity for education, it is not theoretically debated in teacher education and is not always experienced in courses in a way that contributes to the learning of future teachers. Thus, teacher education programs cannot enable learning from a theoretical-practical basis that supports teachers in the articulation of affectivity and other human dimensions in the learning process, failing to perceive the human being as a complete person. It was also possible to verify that the affectivity that really contributes to teacher education can be seen in the educational relationships of teacher education, but also in the pedagogical choices of trainers, in their teaching posture and in the organizational structure of the programs.

Keywords: Teacher Education; Affectivity; Wallon

Introdução

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.*
(Álvaro de Campos / Fernando Pessoa, 1916)

É do que está cheio o coração e de tudo o que vivemos e experimentamos em nossas vidas que surge a motivação para a realização de um trabalho de pesquisa. Dessa forma, o meu interesse por estudar afetividade e formação de professores surgiu há tempos e já me cativava mesmo antes das experiências como psicóloga escolar em diversos espaços que tive. Mais especificamente, adveio de observações, conversas formais e informais e relatos de educadores e outros profissionais de escolas pelos quais passei e vários processos de formação de educadores que realizei.

Dentro de minhas experiências, observei e vivenciei escolas em seu cotidiano e percebi que nas conversas entre professores ou funcionários da instituição o tema afetividade é mais discutido nas fases iniciais de ensino. Tradicionalmente, o entendimento que se tem é de que principalmente os professores que trabalham com crianças pequenas é que precisam se preocupar com as relações afetivas, como se na medida que os alunos amadurecessem não teriam mais necessidade de a escola se preocupar com questões emocionais. Geralmente, estas conversas sobre afetividade e aprendizagem são realizadas de forma positivas, em que se percebe a importância das relações e dos afetos na escola e como podem contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Quando observamos professores de adolescentes, tradicionalmente, a conversa que encontramos sobre emoções tem uma conotação negativa, como se nesta fase os afetos mais atrapalhassem a aprendizagem do que auxiliassem, percebendo estas emoções dos estudantes como negativas ou “instáveis”. Estas questões expostas podem também ser encontradas nos trabalhos de Roehrs et al (2010) e de Caramaschi (2006).

O interesse por compreender mais sobre a questão da afetividade e sua relação com a aprendizagem se intensificou quando lecionei em um curso de especialização que tinha uma visão de educação que possibilitava aos docentes uma maior aproximação com estudantes e, ainda, a percepção destes últimos como pessoas integrais, isto é, valorizando tanto aspectos cognitivos, quanto afetivos e corporais, sem desvinculá-los. A interação com os estudantes me motivava, seus relatos de aprendizagem e a possibilidade de intervir no processo educacional com uma visão integral do ser humano fez com que a relação entre afetividade e aprendizagem se tornasse foco para mim, pois comprovei na prática o que já havia estudado teoricamente, fortalecendo também em mim a vontade de compreender como estes dois conceitos são considerados nas escolas e na educação como um todo.

Atuando enquanto psicóloga escolar, na convivência com professores da educação básica, nem sempre percebia esta visão integral do ser humano. Na realidade da escola, tradicionalmente, há uma desvalorização do que é afetivo e a superestimação do cognitivo, além de enxergarem o estudante de forma dicotômica, não articulando as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e motora, salvo em algumas exceções de professores que enxergam o outro em sua totalidade. Portanto, por mais que se compreenda a relação existente entre aprendizagem e afetividade, os diversos atores do espaço escolar, e em especial os professores, nem sempre conseguem lidar efetivamente com esta relação. Sabemos que no cotidiano das escolas temos professores empenhados tentando articular os dois aspectos, apesar das precárias condições concretas de ensino, apresentando por vezes dificuldades na articulação das dimensões do ser humano na escola. Além destes profissionais, vemos outros que tem muitas dúvidas sobre a relação da afetividade e a aprendizagem, que não demonstram na prática que percebem ser algo importante no processo de ensino e enfrentam dificuldades nas relações de aprendizagem que estabelecem.

Portanto, observando e vivenciando a realidade escolar, fica para mim a dúvida se os educadores foram preparados em seu processo de formação para articular todas as dimensões humanas, principalmente a afetividade já tão negligenciada. Será que eles têm uma base teórica e prática capaz de apoiar a articulação da afetividade em sua prática docente? Nesta busca por respostas, foi necessário compreender a formação docente e as suas incursões no campo do debate e das vivências afetivas, surgindo, portanto, a presente investigação. Desta forma, as minhas experiências profissionais e acadêmicas em diversos espaços educativos, as relações e observações com outros educadores e vários estudos realizados me ajudaram a construir o caminho para o atual tema de pesquisa, concordando com Oliveira (1998) quando lembra Mills dizendo que o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador não se separam.

A questão norteadora desta pesquisa foi então delimitada como se segue: **a formação inicial de professores para a educação básica contribui para impulsionar a articulação da dimensão afetiva do ser humano no processo de ensino aprendizagem?**

A resposta para esta questão pode contribuir para a formação de professores da educação básica pois pode auxiliar quem conduz o processo a pensar sobre ele na busca por uma formação de qualidade. Também pode contribuir para compreender como esta formação acontece em nosso país e se ela prepara os educadores para a articulação entre afetividade e as outras dimensões humanas, sempre presente no cotidiano de seu trabalho docente. Poderá ainda colaborar para a melhoria das relações de aprendizagem que o professor estabelece e participa no ambiente escolar, apoiando-o em sua práxis na medida em que também discute a base teórica deste processo. Dessa forma, delimitamos como objetivo desta pesquisa conhecer como a questão da afetividade está sendo trabalhada na realidade da formação inicial de professores para educação básica.

A construção de uma base teórica forte, que realmente sustenta sua práxis é um dos objetivos da formação inicial de professores para a educação básica. Por isso a importância de se focar nesta formação na presente pesquisa. É justamente neste contexto da formação docente que a psicologia surge se relacionando com a educação. Esta relação no Brasil é antiga e vem desde o período colonial, momento histórico no qual começam a surgir estudos sobre um saber psicológico ou ideias psicológicas, que pode ser definido como uma preocupação com o estudo do comportamento das populações, da “alma”, da inteligência, habilidades ou emoções (Rodrigues, 2007). Este mesmo autor nos explica que à época, ainda não havia uma psicologia científica propriamente dita, mesmo assim, já era possível perceber nos estudos realizados a relação destas ideias psicológicas com a educação e a medicina. À medida que a psicologia foi se constituindo e desenvolvendo enquanto ciência, tornou-se sustentáculo teórico para a educação, principalmente no interior das escolas normais e das universidades, espaços esses destinados também à formação de professores, e que contribuíram para a difusão dos conhecimentos psicológicos no Brasil.

Dessa forma, percebe-se uma mútua relação, com uma área de conhecimento apoiando a outra, como esclarece Antunes (2003, p. 139) quando diz que

pele mesmo processo pelo qual as ideias psicológicas ou a psicologia penetraram nas concepções e práticas educativas, as demandas do campo da educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e consolidação da psicologia como área específica do saber e campo de prática.

Rodrigues (2007, p.31) reforça esta ideia nos explicando que “a educação contribuiu para a sistematização e institucionalização dos conhecimentos sobre o psiquismo,

principalmente, através de cursos de formação de professores sediados nas escolas normais, que se constituíam como órgãos oficiais de produção e difusão dos conhecimentos psicológicos”.

No contexto da formação de professores a psicologia se inseriu principalmente na forma de disciplinas dos cursos normais. Lourenço Filho (2004) explicou essa história quando afirmou que, a partir de 1830, as escolas normais foram instaladas no Brasil e foi apenas no final do século XIX que a psicologia passa a estar presente em seus currículos enquanto uma disciplina. Ainda hoje, quando analisamos a formação inicial dos professores nos cursos de graduação / licenciaturas, percebemos que as disciplinas de psicologia estão presentes, principalmente a Psicologia da Educação. Mas para além das disciplinas específicas, ela dá base para estudos na área da educação mostrando-se sempre atual a relação entre a educação e a psicologia.

A presente discussão não se limita à uma disciplina específica da psicologia nas licenciaturas, mas observa de uma forma geral a relação destas duas áreas do conhecimento, na medida em que busca estudos de ambas, tanto isoladamente quanto em sua intersecção, para compreender a forma como cada licenciatura lida com a articulação entre afetividade, cognição e movimento no processo de aprendizagem, este sim nosso foco principal. Interessante notar que também é nesta intersecção entre Educação e Psicologia que a minha história acadêmica e profissional aconteceu. Desde o início de meu processo de formação o interesse pela psicologia e pela educação estavam presentes, se destacando em cada etapa sob um ângulo diferente, mas sempre de forma integrada. A especialização que fiz em Psicologia Escolar consagrou este processo e trouxe toda uma base teórica capaz de fortalecer a ideia de que a relação destas duas áreas do conhecimento pode contribuir para o cotidiano escolar. Em minhas experiências profissionais esta questão também foi observada e reforçada.

O mestrado em psicologia realizado na faculdade de educação da UFG, aprimorou ainda mais os conhecimentos nestas duas áreas pois possibilitou uma verticalização no estudo através de disciplinas realizadas que trataram da psicologia, da educação e da relação entre elas. Na medida em que o estudo se aprofundava, vinha à tona cada vez mais forte a temática da afetividade que direciona esta pesquisa. Através dos afetos e afetações experienciados a delimitação do tema se constituiu nas relações com professores, orientador, colegas de curso e teóricos / estudiosos do ser humano. Enfim, a afetividade ajudou a construir o caminho da minha aprendizagem, a qual se materializa neste texto. Dentro do mestrado, esta pesquisa se inseriu na linha ‘Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia’, justamente por aprofundar a compreensão de conceitos, buscando as bases e fundamentos tanto da afetividade quanto da formação docente e a articulação entre os dois temas, compreendendo o contexto sócio-histórico-político-econômico estudado. Até porque a afetividade aqui apresentada é uma

dimensão humana relacionada com todo o contexto social, político e histórico vivido e é neste ponto que trago a teoria de Wallon para fortalecer a discussão.

Foi ainda dentro dos meus estudos acadêmicos que conheci Henri Wallon, psicólogo e pesquisador francês que me fornece a base teórica para esta pesquisa. No período da graduação foi um conhecimento rápido e superficial, mas que já me chamou a atenção devido à sua visão integral da pessoa humana. São várias as identificações que tive com o pensamento deste teórico e esta é uma delas, enxergar a totalidade do ser humano, da vida, do que nos acontece. Nos estudos posteriores comecei a me aproximar dos autores que falavam sobre Wallon, mas ainda não me arrisquei aos complexos originais do autor. Hoje avalio que a minha formação na graduação não me deu base para uma leitura como essa, muito menos me instigava a isso. Através de outros cursos e estudos que fiz após a formação inicial é que comecei a perceber a importância de ler um teórico em seus próprios textos pois na verdade o que estava lendo eram pessoas interpretando Wallon e não ele mesmo. Entretanto, a perspectiva de concorrer a uma vaga no mestrado me aproximou mais deste teórico, mas ainda com receio da famosa dificuldade de leitura de seus originais. O programa de pós-graduação que me inseri, o Mestrado em Psicologia da UFG, me auxiliou neste processo, pois me instigou no aprofundamento dos meus estudos, possibilitando um encontro diferente com o pensamento walloniano, mudando inclusive algumas de minhas percepções sobre ele com o auxílio de professores estudiosos do assunto. Mesmo as disciplinas que pareciam não ser relacionadas ao meu tema de pesquisa, me ajudaram na minha aprendizagem, através das importantes relações que tive com docentes realmente interessados em me apoiar e que me permitiam falar, questionar, duvidar por vezes, enfim, que estavam disponíveis para uma relação de aprendizagem. Neste contexto, percebe-se a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem, pois me auxiliaram no salto qualitativo do conhecimento que precisava acontecer para que esta dissertação fosse concluída.

A teoria de Wallon nos possibilita compreender estas relações afetivas que tive durante meu processo de aprendizagem e o quanto são importantes. Além disso, este teórico nos mostra a afetividade como uma das dimensões humanas constituintes da pessoa, em uma articulação dialética e constante com a cognição e o movimento. Ele ainda conseguiu em sua teoria sobre o desenvolvimento humano, fazer a relação de seus estudos no campo da Psicologia com a questão da aprendizagem escolar e da Educação como um todo. E por isso tem muito a ver com esta presente pesquisa. Henri Wallon apresenta uma teoria com uma visão integrada do ser humano, em que suas dimensões formam uma unidade dialética - a pessoa -, e também explica que o indivíduo é constituído pelo orgânico e o social e, dessa forma, os meios em que vive são importantes para sua formação.

Além disso, este teórico faz um aprofundamento da dimensão afetiva, compreendendo seu desenvolvimento, sua origem e suas implicações na vida humana, tudo isso relacionando também à educação. Consideramos importante entender a afetividade através de Wallon, de forma crítica, para que possa nos dar base para analisar a formação docente e como esta tem incluído a dimensão afetiva em seus cursos. O foco nesta dimensão é apenas no contexto da pesquisa, para compreender melhor este aspecto que nem sempre é percebido criticamente no processo de aprendizagem, mas não quer dizer que esta dimensão é mais importante que as outras ou que pode ser separada das outras na vida concreta. Enfim, não perdemos o todo de vista ao enfatizar a afetividade, pois de acordo com a teoria walloniana, ela se faz presente na articulação dialética com as outras dimensões constituintes da pessoa humana.

Assim sendo, em Wallon encontramos uma base para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois ele foi, de acordo com Dantas (1983), o teórico que mais se aprofundou na questão da afetividade, apresentando-a de forma clara, mostrando sua constituição e desenvolvimento. Ele apresenta uma teoria dialética, contextualizada histórica e socialmente, com um olhar integrador para o ser humano e, ainda, atual. Segundo Zazzo (1978) seu companheiro de trabalho e estudioso de suas obras, várias outras pesquisas feitas posteriormente na psicologia confirmam a teoria de Wallon, que é, portanto, uma teoria sempre atual.

É, portanto, através desta teoria, que expressa o indivíduo em sua totalidade em conjunto com o meio que vive, que buscamos construir a metodologia desta pesquisa. Desenvolvemos uma investigação qualitativa, de cunho teórico-bibliográfico que busca em outras pesquisas a aproximação com a realidade, tendo como concepção filosófica de base a teoria walloniana e justamente por isso segue o método dialético, que nos possibilita uma compreensão ampla, dinâmica e histórica do objeto de estudo.

Zazzo (1978, p. 14) explica a dialética como um

método que consiste em considerar que a natureza não é uma acumulação acidental de objetos, que nenhum fenômeno pode ser compreendido se for encarado isoladamente, que os fenômenos devem ser considerados não apenas do ponto de vista das suas relações e dos seus condicionamentos recíprocos, mas também do ponto de vista do seu movimento, da sua transformação, que comportam contradições internas, conflitos, e que estas contradições dão conta dos processos de desenvolvimento.

Dessa forma, Wallon era um pesquisador que observava, comparava, pensava sobre a realidade concreta, mas sempre contextualizada histórica e socialmente. Segundo Zazzo (1968, p. 12), seu método de estudo “exige que aos factos se aplique uma interrogação, uma reflexão, e que ao contacto dos factos se efectue uma reforma ou uma abolição das distinções ou das

categorias intelectuais do passado que se podem opor à nossa compreensão das coisas”. Isso quer dizer que o refletir sobre os fatos concretos que observamos pode mudar à nossa maneira de pensar e para isso precisamos estar abertos. Não podemos começar a observação da realidade com ideias rígidas e pré-concebidas que nos atrapalhem a enxergar o real, e, ao mesmo tempo, é importante que conheçamos todo o contexto que o fato pesquisado se insere, suas influências e condições materiais em que existe. O método dialético não elabora uma síntese *a priori*, mas observa as interações entre os opostos, as contradições e conflitos que se mostram nos fatos observados, na realidade (Dantas, 1983).

Lima e Mioto (2007, p.39) ajudam a compreender este método dialético na pesquisa explicando que ele leva “o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo”. Estas características coincidem com a teoria de Wallon em sua essência e por isso foi escolhido para esta pesquisa. A observação que ele fazia para depois chegar às suas conclusões e formulação de conceitos é o que faremos ao “observar” as fontes de pesquisa que serão analisadas.

Sabemos que esta análise das fontes de pesquisa não é uma atuação “neutra” e distante, pois tem como pano de fundo toda a base teórica, afetiva e histórica da pesquisadora e da pesquisa em si. As escolhas para a pesquisa são feitas dentro deste contexto. Entretanto, Wallon (2007, p.17) orientou que:

Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmos nossos simples hábitos mentais. (...) Só podem ser escolhidas as circunstâncias em si mesmas exprimíveis. E, para exprimi-las, temos de remetê-las a algo que nos seja familiar ou inteligível, ao quadro de referências que utilizamos intencionalmente ou sem saber.

No caso desta pesquisa, nosso quadro de referências será relatado nos primeiros capítulos deste trabalho e a ele nos remetemos para conduzir a análise do material pesquisado. Estudiosos do método dialético, como Lima e Mioto (2007), explicam que para se desvendar a realidade concreta, complexa e em movimento, precisamos realizar “aproximações sucessivas” não lineares até que possamos apreender sua essência através dos elementos produzidos social e historicamente e, dessa forma, o método permite um estudo aprofundado sobre a produção do conhecimento que envolve concretamente o objeto de estudo e implica uma revisão e reflexão crítica e totalizante dele. Foi desta forma que esta pesquisa foi realizada, em um ir e vir que se repetia, voltando várias vezes para refazer os estudos, reescrevendo o texto que parecia não

mostrar exatamente o que era necessário, re-analisando o material encontrado, buscando respostas que nem sempre apareciam.

Dessa forma, aos poucos, ia me aproximando da realidade concreta que poderia me ajudar a responder a questão de pesquisa. Para me apoiar, a pesquisa teórico-bibliográfica foi importante, pois possibilitou o acesso a diferentes conhecimentos e a dados dispersos em diversas publicações (Gil, 2017). Para encontrar as fontes de pesquisa, realizei uma busca por artigos publicados na área da educação e da psicologia, além de teses e dissertações, procurando, assim, compreender a realidade investigada através de diversas dimensões, sob diferentes olhares e por vários aspectos envolvidos nela, possibilitando o contato com dados importantes de várias pesquisas no Brasil. As investigações foram realizadas em algumas bases de dados, tanto gerais quanto específicas das áreas da educação e da psicologia, e a busca foi feita utilizando palavras chaves, filtrando por teses, dissertações e artigos científicos já publicados no período de 2015 a 2020. O motivo de pesquisar este período foi para obter dados mais atualizados sobre a temática, além do que os cursos atuais de formação de professores se baseiam nas mudanças na legislação da formação de professores no Brasil que ocorreram em 2015, quando foi promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (Conselho Nacional de Educação, 2015). Dessa forma, para conseguirmos dados sobre os atuais cursos de formação inicial de docentes para a educação básica, será necessário investigá-los após as alterações consequentes da legislação citada¹.

A investigação, então, iniciou com a busca de textos nas bases de dados, como citamos, fazendo um levantamento e a seleção do material. Após este momento, realizamos leituras e análises com o objetivo de compreender o fenômeno, observando também seu contexto e todas as determinações ou influências que teve ao se constituir. Depois disso, com um olhar crítico, realizamos uma análise aprofundada, relacionando com a base teórica da pesquisa, o que culminou na escrita de uma síntese que se encontra neste texto.

Desta forma, nossa escrita se estrutura em três capítulos. No início de cada capítulo, são apresentados pensamentos e sentimentos sobre a pesquisa relacionado à temática, trazidos do

¹ Sabemos que em dezembro de 2019, em resolução do Conselho Nacional de Educação (2019) novas diretrizes foram definidas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica / BNC-Formação. Entretanto, as consequências destas ainda não foram sentidas nos cursos e por isso, não houve tempo hábil para pesquisas que possam colaborar com o presente estudo. Os professores estão sendo formados de acordo com as normas de 2015, que ainda não foram implantadas e avaliadas em sua plenitude.

“diário de pesquisa” escrito nos vários momentos de investigação. São alguns dos afetos presentes em todo este processo difícil de aprendizagem, de busca, de formação da pesquisadora. Enfim, no primeiro capítulo dessa dissertação, vamos entender a importância da afetividade para o processo de aprendizagem, definindo conceitos básicos que nos ajudam a refletir sobre o objeto de estudo desta pesquisa, apresentando Henri Wallon, compreendendo sua história, produção e bases epistemológicas. Encontrar material de estudo sobre Wallon requer certo empenho do pesquisador brasileiro, uma vez que nem todos os livros foram traduzidos para o português e os que foram nem sempre são de fácil acesso.

Apenas a partir dos anos de 1970 a obra de Wallon começou a ser estudada no Brasil (Galvão, 1995). Atualmente já temos vários estudiosos da teoria walloniana no país, o que ajuda a disseminar sua teoria, entretanto, ela nem sempre é compreendida em sua completude. Apesar das dificuldades, foi possível encontrar para esta pesquisa os livros do teórico em bibliotecas públicas, em bibliotecas pessoais de pesquisadores e em lojas online que vendem livros usados, embora nem todos estavam disponíveis. Em relação aos textos de estudiosos e pesquisadores de sua teoria são de mais fácil acesso e foram obtidos em livrarias, bibliotecas, lojas de livros usados e na internet.

Importante também compreender os conceitos e contextos que se desdobram da questão norteadora desta pesquisa e, por isso, foi importante entendermos a formação docente para professores da educação básica. É justamente isso que fizemos no capítulo 2, buscando compreender o processo de formação do professor no Brasil para atuar na educação básica, trazendo uma contextualização tanto histórica quanto social e legal da atualidade desta formação. Discutimos ainda, sobre como a afetividade é considerada nesta formação, problematizando se é vista como parte constituinte do ser humano ou como algo dicotômico e contrário à razão e ao conhecimento, ou ainda usada com fins instrumentais para atender interesses escusos.

O foco foi dado apenas ao professor por ele ser responsável pela mediação da aprendizagem na escola e ter grande influência no desenvolvimento dos estudantes, entretanto sabemos que a aprendizagem não depende apenas dele, mas de um processo complexo com várias influências sociais, ambientais, políticas, financeiras e estruturais. Desta forma, mesmo olhando apenas para o professor e sua formação, não perdemos todo o contexto de vista. Demo (1995, p. 93) confirma esta possibilidade quando nos explica que em uma pesquisa, “é possível, por artifício metodológico, isolar um componente, para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que ‘o todo é maior que a soma das partes’”. É neste sentido que discutimos mais sobre a formação de professores do que outros aspectos da educação e também mais sobre

a afetividade do que sobre outras dimensões do ser humano, entretanto sabemos que elas estão sempre articuladas entre si e se influenciam mutuamente.

Dentro deste contexto e com base em toda a teoria discutida até este ponto do texto, é que apresentamos a pesquisa realizada no capítulo 3. O objetivo deste capítulo é compreender o que se tem estudado no Brasil que pode nos ajudar a responder à questão norteadora da pesquisa, compreendendo como a formação inicial de professores interfere na forma como estes profissionais percebem a questão da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, inicialmente apresentamos o levantamento das pesquisas encontradas, sobre a relação entre formação básica de professores e afetividade, entre os anos de 2015 a 2020. Posteriormente, discorreremos sobre os dados mais objetivos dos textos selecionados apresentados pelos autores, compreendendo como foram feitas as pesquisas e, por fim, uma análise mais aprofundada e crítica tomando como base os teóricos apresentados.

Buscando o que está sendo pesquisado no Brasil que pode contribuir para nossa questão de pesquisa, pudemos ter uma visão ampla de como a formação docente contribui para a articulação da afetividade no processo de ensino aprendizagem. Por conseguinte, discutimos os dados que nos ajudaram a pensar sobre nosso objeto de investigação, compreendendo se a formação de professores contribui para que se perceba a afetividade como parte estruturante do processo de ensino aprendizagem na escola. Em síntese, neste texto demonstramos nossa compreensão sobre os conceitos, contextos e condições materiais que nos ajudaram a problematizar a questão de pesquisa apresentada. A escrita mostra o caminhar do meu pensamento até encontrar respostas para as dúvidas iniciais e convido o leitor ou a leitora para me acompanhar neste processo.

Cap. 1 – A relação entre afetividade e aprendizagem

Toda a minha história de vida, feita de aprendizagens e atropelos, de afetações e encontros, de luz e de sombra, de sons e de arte, me trouxeram até aqui. Não há como me dividir em pedaços, sou uno, total! (Souza, 2021)

A afetividade vem sendo estudada desde tempos mais antigos sob diversas formas e pontos de vista. Desde a antiguidade, filósofos explicam sobre sentimentos, emoções, paixões, afetos. Também a Psicologia estuda este fenômeno humano, entretanto, são vários os autores que relatam a dificuldade de conceituá-la (Engelmann, 1978; Leite e Tassoni, n.d.; Sabino, 2012) e até mesmo de estudá-la. Tal dificuldade pode vir da tentativa de compreender a afetividade isolando-a da realidade concreta e humana, buscando explicações através de sistemas e fórmulas estáticas que não traduzem seu dinamismo e movimento e, ainda, separando-a das outras dimensões ou domínios humanos como tem sido feito tradicionalmente em nossa sociedade. A separação da cognição, do movimento e da afetividade pode ser observada também nas escolas.

Observa-se neste contexto, uma visão de que a escola deveria trabalhar com o que é cognitivo, com o conhecimento apenas, buscando separar do que é afetivo, visto como um aspecto menos valorizado do ser humano e que deveria ser controlado, para que não prejudique a aprendizagem. O corpo também é visto como algo que precisa ser “paralisado” para que se “aprenda melhor”, pois seu movimento atrapalharia o processo educativo. Percebe-se, portanto, uma visão dicotômica do ser humano, em que o cognitivo é contrário² ao que é afetivo e, ambos, separados do corpo e de seu movimento.

Entretanto, nos últimos anos, percebe-se que a afetividade começou a ser mais discutida no contexto da educação, mas não ainda sob o ponto de vista integral do ser humano, mas com uma utilização instrumental dela, por vezes dentro do que é chamado de ‘educação emocional’. De acordo com Lima e Santos (2020), vários programas de ensino voltados para este fim ocupam um lugar de destaque e são vendidos para as instituições educativas. O objetivo principal da maioria deles é de ensinar os professores a trabalharem com as emoções dos alunos

² Entendemos aqui ‘contrário’ como oposto, o que é diferente de ‘contraditório’ que nos remete à dialética e a uma possível articulação, mesmo diante de conflitos.

e/ou ensiná-los como controlar seus sentimentos, mas ainda com uma visão dicotômica entre a afetividade e a cognição. Como se esta educação emocional, quando bem realizada, pudesse resolver todos os problemas afetivos do ser humano, de forma utópica e distante da realidade concreta.

Neste sentido, Smolka et al (2015, p. 236) enfatiza o perigo da dicotomização entre o afetivo e o cognitivo pois “simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar”. Além disso, Lima e Santos (2020), pesquisando sobre processos de educação emocional, enfatizam que alguns destes programas (e portanto, sem generalizar para todos eles) isolam as emoções de todo o contexto de vida e relações do ser humano, trazendo-as como conceitos estáticos, padronizando reações e comportamentos, prescrevendo modelos e, ainda, buscando um controle das emoções para que elas não prejudiquem a produtividade do indivíduo. Afinal, “o aluno não é motivado a desenvolver habilidades socioemocionais porque isso pode o enriquecer como indivíduo, mas sim porque o prepara como força de trabalho” (Lima e Santos, 2020, p. 73). Neste processo, o pensamento neoliberal fica claro, onde o indivíduo, por si só, precisa conquistar seu sucesso, silenciando sobre todos os outros fatores envolvidos quando se debate sobre afetos, emoções e sentimentos, individualizando esta dimensão humana e se afastando da amplitude da visão histórico-social do ser humano.

Patto (2000) discutindo sobre a teoria da “inteligência emocional”, que dá base para vários destes programas de educação das habilidades socioemocionais, explica que na realidade o que vemos ainda é a supervalorização da razão pois é ela que precisa controlar as emoções e se torna um instrumento de adaptação do indivíduo ao que a sociedade quer. Segundo a autora, é uma teoria pragmatista e individualista que não considera dimensões sociais, históricas, políticas e econômicas quando problematiza o ser humano e suas emoções. Dessa forma, Patto (2000) enfatiza que os programas de educação emocional se justificam para que se aumente a produtividade no trabalho ou na escola, se gaste menos com doenças psicossomáticas e se obtenha maiores lucros nas empresas, não pensando na pessoa em si, mas nos ganhos financeiros de alguns poucos.

Percebe-se que, em várias destas ações educativas de educação emocional, a afetividade não é entendida integrada à realidade pessoal, social, política, econômica ou pedagógica de cada ser humano presente no processo educativo. Como se ela fosse isolada de todos os outros aspectos da vida e fosse possível ser trabalhada como um conteúdo, uma disciplina, sem articulação com todo o restante do desenvolvimento humano. E mais ainda, toda a discussão é

voltada para a afetividade dos alunos, mas e os outros integrantes do processo educativo? E o professor? Afinal ele tem também suas emoções, sentimentos, afetos que fazem parte das relações de aprendizagem e, da mesma forma que o estudante, está presente na escola na totalidade de sua pessoa. Discordamos desta visão dicotômica e individualizante da afetividade e traremos a base de nossa crítica neste texto.

Além disso, em nossa sociedade, por diversas vezes, os aspectos cognitivos do ser humano são mais discutidos quando se problematiza a aprendizagem, mas porque será que isso acontece? A cognição é o aspecto mais importante a se considerar neste processo? Enfim, estas e outras questões surgem durante a reflexão sobre a temática e neste capítulo vamos discutir algumas delas, trazendo conceitos e teorias que podem apoiar a compreensão da afetividade, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Quem nos dá base para este estudo é o francês Henry Wallon (1971; 1975; 1980 e 2007), como já apresentado, que problematiza o desenvolvimento humano sob um olhar crítico e dialético, possibilitando ampliar nosso olhar sobre a afetividade. A sua teoria é intrinsecamente ligada à sua história de vida, voltada à pesquisa e atuação na psicologia e na educação. É, portanto, a partir desta história em conjunto com suas obras principais, que iniciaremos o conhecimento do teórico, para depois nos aprofundarmos na essência de sua teoria.

1.1 – Quem foi Henri Wallon?

Como sua própria teoria nos ensina, o ser humano se desenvolve em seu contexto histórico e social, então para compreender bem os estudos de Henri Wallon é importante conhecer sua história e os meios em que vivia. Assim, será apresentado aqui, um pesquisador da Psicologia em sua relação profunda com a Educação, buscando respostas para constantes perguntas que a realidade lhe fazia e sempre colocando seu conhecimento a serviço da ação, da transformação social.

Buscamos em alguns biógrafos de Wallon a compreensão de sua vida e obra como Hélène Gratiot-Alphandéry (2010), que conviveu com o teórico e além de outras funções, foi Redatora chefe da revista *Enfance* desde sua criação por Wallon, inclusive ajudando-o nesta criação. Outro contemporâneo do teórico é René Zazzo (1978) que por sua proximidade com Wallon, fornece várias informações importantes, pois foi companheiro de trabalho e discípulo dele e, inclusive, foi escolhido para substituí-lo em seu laboratório de pesquisas após sua aposentadoria. Outras fontes de informações sobre o teórico são estudiosos brasileiros do autor

como Pedro da Silva Dantas (1983), Izabel Galvão (1995), Maria José Garcia Werebe (2001) e ainda Abigail Mahoney e Laurinda Almeida (2012) que em seus estudos também se debruçam sobre a história de vida e as produções de Wallon. Relataremos a seguir a compreensão que nos trouxeram a leitura destes autores citados sobre a vida e a obra deste pesquisador, apresentando sua história cronologicamente.

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris no dia 15 de junho de 1879. Cresceu em uma família grande, junto aos seus 6 irmãos e irmãs. Foi neto de um historiador e político proeminente no país, chamado de Henri Alexandre Wallon, do qual herdou além do nome, seus ideais de justiça e busca por melhorar a realidade em que vivia (Dantas, 1983). Seus pais criaram os filhos em uma tradição de incentivo aos estudos, com valores republicanos, democráticos e humanistas, que se preocupava com as causas sociais, portanto, Wallon aprendeu em família o ideal libertário, a luta pelos direitos, a generosidade com os outros e a valorização das coisas públicas (Zazzo, 1978; Dantas, 1983; Gratiot-Alphandéry, 2010).

Aos 20 anos, em 1899, entrou para a Escola Normal Superior, se formando na licenciatura em Filosofia três anos depois. Parecia se iniciar uma carreira docente no Liceu de Bar-le-Duc, que durou um ano, entretanto desde os estudos secundários tinha um interesse manifesto pela psicologia (Galvão, 1995). É importante destacar que desde o início de seu trabalho como professor discordava dos métodos autoritários empregados na escola, além de considerar o trabalho docente de certa forma repetitivo e sabia que algo precisaria ser diferente. É desta época um de seus primeiros textos conhecidos, que na verdade foi seu discurso para a formatura dos estudantes do Liceu, publicado bem mais tarde na revista *Enfance* (Dantas, 1983). Neste discurso Wallon realiza uma reflexão interessante acerca da importância de os estudantes perceberem que como estudaram em uma escola pública, eles precisam, depois de formados, pensar em como poderão contribuir para a sociedade que sustentou seus anos escolares (Zazzo, 1978; Galvão, 1995).

Como já dito, Wallon não queria ficar apenas na filosofia, apesar de valorizá-la, então continuou seus estudos. Naquele tempo o caminho para a Psicologia era através da filosofia e da medicina (pois não havia um curso formal de graduação em Psicologia) e por isso, buscou também esta última formação, concluindo seus estudos em 1908 na Fundação Thiers. A medicina lhe concedeu uma base orgânica para sua psicologia, sem torná-lo organicista, pois seguia a tradição médico-filosófica da psicologia francesa que se fundamenta na ciência do corpo, sem desprezar os fundamentos psicológicos (Zazzo, 1978; Dantas, 1983). A teoria de Wallon percebe o ser em todas as suas nuances e dimensões e a formação acadêmica e pessoal

que teve exercido grande influência em seu pensamento científico, que busca enxergar o ser humano em sua totalidade.

Se dedicou, então, à psiquiatria por vários anos, especialmente a psiquiatria infantil nos diferentes serviços hospitalares nos quais trabalhou, com um interesse marcado pelas anomalias motoras e mentais da criança. Entre os anos de 1908 e 1914 fez numerosas observações de crianças de 2 a 15 anos com profundas perturbações de comportamento, registrando-as para sua tese de doutorado, que não pode ser concluída devido à convocação para a 1ª Grande Guerra.

Os anos que antecederam a Guerra era um período de instabilidade social e política na França e em todo mundo. Wallon esteve sempre ligado aos intelectuais e políticos de sua época e foi no período pré-guerra que teve contato com o Partido Socialista. Aderiu a ele, mas logo desligou-se pois dizia-se insatisfeito com a preocupação eleitoral do partido (Galvão, 1995). Mesmo assim, mostrou-se descontente com as questões políticas que via, principalmente voltadas ao desrespeito à vida de trabalhadores e à pessoas menos favorecidas, participando nesta mesma época de ações e manifestações de contestação à violência governamental.

Foi então que a 1ª Grande Guerra Mundial teve início e interrompe suas pesquisas, estudos e planos. Wallon participa da guerra enquanto médico de 1914 a 1918. Neste período fez observações dos soldados lesionados e começa a comparar com todos os seus registros anteriores das crianças, o que o possibilitou reescrever sua tese no retorno ao seu lar³. São estas observações que o fazem começar a pensar sobre as relações entre a razão e a emoção e principalmente, a relação entre os fatores biológicos e os fatores psicológicos, que estão totalmente vinculados no comportamento humano (Zazzo, 1978).

No período pós Guerra, devido ao seu interesse pela psicologia da infância, foi chamado para ministrar na Universidade de Sorbonne uma série de conferências sobre esse assunto, que perdurou de 1919 até 1937 (Galvão, 1995). Ao mesmo tempo que ensinava, ele abriu um consultório num bairro operário de Paris, oferecendo consultas médico-psicológicas (que exerceu até 1939), mas mantendo contato também com as escolas da região.

Em 1922, com o apoio de alguns professores primários, criou um pequeno laboratório em uma escola no subúrbio parisiense de Boulogne-Billancourt, que passou a ser um lugar de ensino e de pesquisa (Gratiot-Alphandéry, 2010). Mostrou-se mais interessado pelo desenvolvimento psicológico e pela utilidade prática de suas investigações no campo da educação da criança. Nesta mesma época teve contato com autores da Escola Nova (como por exemplo Maria Montessori, na Itália, Ovide Decroly na Bélgica e sua Escola de Ermitage e com

³ Uma curiosidade desta época é que se casa com Germaine Anne Roussey, que se tornou Germaine Wallon, em 1917, mas não se tem muitos dados sobre ela. Os dois não tiveram filhos.

Édouard Claparède e Pierre Bovet, na Suíça), além de vários outros estudiosos da educação, o que lhe inseriu no meio educacional da França (Gratiot-Alphandéry, 2010). Cada vez mais se tornava conhecido entre educadores e psicólogos.

Wallon defendeu sua tese de doutorado em 1925, depois de reformulada, discutindo sobre os “estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância”, transformando-a posteriormente em seu livro “*A criança turbulenta*” lançado no mesmo ano. No ano seguinte, em 1926, lança outro livro denominado “*Psicologia Patológica*”.

Ele iniciou seus estudos com a psicopatologia pois considerava que poderia compreender a criança normal se estudasse a criança patológica, mas claro, sem realizar uma comparação imediata, percebendo as diferenças e semelhanças, para que se observe os fenômenos do desenvolvimento acontecendo em um ritmo mais lento, permitindo análises mais precisas. (Mahoney e Almeida, 2012; Dantas, 1983). Posteriormente, continuou seus estudos com o desenvolvimento infantil típico, buscando compreender sua gênese e consolidando seu interesse pela psicologia da criança.

No mesmo ano de seu doutoramento, seu laboratório de pesquisas começou a fazer parte da Escola Prática de Altos Estudos (Paris), quando foi nomeado diretor do primeiro Laboratório de Psicobiologia da Criança, continuando seu trabalho com pesquisas e ensino. Apesar do nome do laboratório, Wallon não dava mais ênfase no aspecto biológico do ser do que em outros, sua teoria é sempre integradora e dá valor a todas as dimensões do desenvolvimento humano. Segundo Zazzo (1978), o nome dado ao laboratório, de “Psicobiologia”, apenas queria mostrar que Wallon não concordava com vários psicólogos de sua época que usavam a metafísica ou o misticismo para explicar o ser humano. Para ele, a totalidade do ser também incluía o corpo e este não poderia ser menosprezado. Da mesma forma não se pode considerar apenas os aspectos orgânicos do ser. Existe uma relação dialética entre todas as dimensões humanas que está intrínseca à teoria walloniana.

A escolha de Wallon em criar o laboratório junto ao ambiente escolar possibilitava o estudo da criança contextualizada na escola e a proximidade com a educação mostrava o quão importante é esta área para o teórico. O Laboratório continuou funcionando junto à escola na periferia da cidade por 14 anos e apenas em 1939 mudou-se para sua sede definitiva, onde funciona até hoje, no Centro Nacional de Pesquisas Científicas da França (Galvão, 1995).

É preciso destacar que apesar do contato com o ensino superior com a mudança de seu local de pesquisa, ele não renunciou ao trabalho na periferia da cidade e posteriormente, entre 1925 e 1931, funda um Centro de Orientação Profissional, um dos primeiros, dirigido a

estudantes da periferia operária de Boulogne-Billancourt (Gratiot-Alphandéry, 2010). Inclusive, é em 1930 que lança o livro “Princípios de psicologia aplicada” em que discorre sobre a relação da psicologia com o trabalho e a indústria.

De acordo com Galvão (1995, p. 19), em 1931 Wallon visitou Moscou por motivo de um congresso, e foi convidado a participar do Círculo da Rússia Nova, “grupo formado por intelectuais que se reuniam com o objetivo de aprofundar o estudo do materialismo dialético e de examinar as possibilidades oferecidas por este referencial aos vários campos da ciência”⁴. Em 1934 lançou o livro “*As origens do caráter na criança*”, em que problematiza sobre a personalidade, sua origem e seu desenvolvimento.

Interessante citar que Wallon também visitou o Brasil em 1935 (Galvão, 1995), onde realizou conferências no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia. Mas não se tem muitas notícias da continuidade do estudo do teórico nesta época no país. Foi posteriormente, na década de 1970, que o interesse por este estudioso passou a florescer novamente na área da educação.

Já em 1936, por estar sempre ligado à classe política da época, foi convidado a participar da comissão que pensaria na reformulação do sistema educacional francês e da qual também participava vários educadores. Esta comissão pensou em algumas inovações, como a implantação das “classes novas”, que eram classes onde se valorizava a ação e a participação dos estudantes, além da observação contínua deles para que se possa educá-los da melhor forma (Gratiot-Alphandéry, 2010). Estes debates continuaram apenas depois da segunda grande Guerra.

Paralelamente a este trabalho, Wallon buscava contribuir para a formação dos profissionais da educação e da psicologia e, dessa forma, aprimorar também o ensino dos estudantes nas escolas básicas indiretamente (Gratiot-Alphandéry, 2010). Por este motivo, solicitou uma cadeira no Collège de France (considerado o berço da psicologia francesa), sob o título “Psicologia e Educação da infância”, que ainda não era estudado lá. O tema proposto foi acolhido e estudado nesta instituição de 1937 a 1949, com quatro anos de interrupção, devido a uma suspensão pelo governo durante a ocupação nazista na França (1941-1944) (Galvão, 1995; Dantas, 1983; Gratiot-Alphandéry, 2010). Um de seus objetivos ao ensinar nesta

⁴ De acordo com Zazzo (1978) ele conheceu o pensamento de Marx e se identificou com o ideal de libertação, que inclusive tem a ver com sua formação histórica e pessoal. Em seu pensamento científico trouxe os conceitos de materialismo e dialética, com seus próprios significados. Para Wallon, materialismo traz a ideia de que “a natureza é anterior ao pensamento, que a existência antecede o conhecimento, tanto na história das espécies vivas como na gênese da criança” (Dantas, 1983, p.04). Já a dialética não é apenas das palavras, mas sim da realidade, da análise dos fatos, isto é, ela que nos ajuda a apreender a realidade em seus eventuais conflitos e contradições. Se relaciona a um movimento de mudanças, de um vir a ser contínuo, da realidade. Wallon mostra esta dialética em toda a sua obra, com um pensamento que rompe com a linearidade comum na razão científica, trazendo para sua pesquisa a complexidade e as contradições da realidade psíquica através da mobilidade de seu pensamento (Zazzo, 1978).

disciplina era difundir o estudo da Psicologia da Criança, que considerava essencial para a compreensão humana, inclusive para ajudar na compreensão dos problemas relacionados à Educação (Dantas, 1983).

Foi ainda em 1937 que começou a presidir a Sociedade Francesa de Pedagogia (continuando até 1962), entidade que reunia educadores com o objetivo de trocar experiências e reflexões. Nesta época também lançou seu livro “*A vida mental*” (1938), que faz parte de um projeto de uma Enciclopédia francesa e onde Wallon discorre sobre a psicologia científica.

A II Grande Guerra Mundial (1939 – 1945), da mesma forma que a primeira, interrompeu várias atividades às quais Wallon se dedicava. Desde os anos 1930 participava de um movimento contra o fascismo emergente na Europa e neste período de guerra, como era de se esperar por seu perfil, buscava combater as injustiças sociais que via e participou do movimento de Resistência Francesa contra os invasores nazistas. Em plena Resistência, no ano de 1942 filia-se ao Partido Comunista, mas não de forma incondicional. Contrário a algumas decisões e ações deste grupo, se manifestava sempre que necessário, buscando o que considerava mais justo. Trabalhou neste período com Jacques Solomon, Georges Politzer e com um grupo de intelectuais que se recusavam a observar tudo como meras testemunhas. Participou da “Comissão de defesa dos professores e dos estudantes da Universidade de Paris” e a “Frente Nacional Universitária”, que resistiam contra o obscurantismo e a opressão, além de lutar pela verdade científica (Dantas, 1983)

Por tudo isso foi perseguido pela Gestapo (polícia política do Nazismo) e forçado a interromper suas atividades acadêmicas. Entretanto, clandestinamente continuou suas pesquisas em laboratório, chegando a escrever durante este período os livros “*A evolução psicológica da criança*” (1941), “*Do ato ao pensamento*” (1942) e “*As origens do pensamento na criança*” (1945). Este momento de ocupação alemã foi difícil e conturbado para Wallon. Seu nome na clandestinidade era René Hubert e mudava constantemente de asilo, mas com o apoio de sua esposa (Germaine Wallon), conseguiu continuar se dedicando a suas pesquisas e estudos e, mesmo perseguido, continuava seu ativismo, lutando pela justiça social (Dantas, 1983).

Com a luta contra o nazismo reforçou ainda mais sua crença que para a reconstrução de uma sociedade justa e democrática é necessário que a escola assuma valores de solidariedade, justiça social e antirracismo, o que também demonstra em toda a sua vida.

Continuando sua vida política, após a Guerra foi convidado a ser secretário-geral da educação nacional, permanecendo pouco tempo no cargo, mas apoiando a fase crucial em que os exércitos de Hitler saíam da França e esta precisava ser organizada novamente (Dantas, 1983). Também foi após a II Guerra que a comissão de reforma do ensino na França retomou

suas atividades nos anos de 1945 e 1946. Com a morte do coordenador Paul Langevin, Wallon foi escolhido para o substituir e ficou responsável pela escrita final do projeto. Depois disso, foi depositado no escritório da Assembleia Nacional o “Projeto de Reforma do Ensino” conhecido como projeto Langevin – Wallon, que nunca foi totalmente implantado no país (Gratiot-Alphandéry, 2010). Mas de toda forma, sua versão final foi redigida por Wallon e expressa muito de suas ideias para uma educação mais justa e democrática, favorecendo o desenvolvimento do indivíduo e a formação do cidadão. Galvão (1994) explica resumidamente sobre as ideias presentes neste projeto:

Portador do espírito reinante na Resistência, este trabalho representa as esperanças em uma Educação mais justa para uma sociedade mais justa. Destaca a responsabilidade da Educação na reconstrução da sociedade, abalada física e moralmente pela Guerra. A recente experiência do fascismo avivava as implicações éticas da Educação. Garantindo o acesso de todos à cultura e ao conhecimento vistos como humanizadores - a Educação favoreceria o desenvolvimento da solidariedade entre os indivíduos, inspiraria o repúdio à opressão e elevaria a dignidade dos cidadãos. A reforma deveria operar-se no sentido de adequar o sistema às necessidades de uma sociedade democrática e às possibilidades e características psicológicas do indivíduo, favorecendo o máximo desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão (p. 35).

O projeto não foi totalmente implantado no país, pois acabou recebendo poucos recursos e muitas limitações. Mas até hoje ele é considerado a principal fonte de informações sobre as ideias pedagógicas de Wallon e inspirou projetos educacionais de vários outros países. (Werebe, 2001).

Entre 1946 a 1962 participou do Grupo Francês da Educação Nova, onde entrou em contato com diferentes doutrinas propostas por este movimento. Entretanto, mesmo estando neste grupo conseguiu manter um distanciamento e fez críticas à Escola Nova, principalmente “ao risco do espontaneísmo subjacente às propostas de renovação pedagógica” (Galvão, 1995, p. 24). Ao mesmo tempo em que apoiava e concordava com as ideias de mudança deste movimento, pois o ensino tradicional com seus aspectos livrescos, dogmáticos e autoritários precisavam mudar, Wallon achava que era preciso se aprofundar na compreensão dos princípios que se baseava este ensino tradicional, para aí sim transformá-lo. Concordava com os escolanovistas que a educação precisava se adequar ao desenvolvimento da criança e às suas necessidades, entretanto criticava a quase “anulação” do papel do professor. Também criticava o caráter individualista da nova educação, mesmo que tendo frequentemente atividades em comum, pois não reconheciam que a “escola é uma instituição socialmente determinada” (Wallon, 1975, p. 237), influenciada pelas estruturas materiais e históricas da sociedade. Wallon valorizava a escola como um dos principais meios para o desenvolvimento humano e seu papel

no ensino sistematizado da cultura era essencial. Para ele o professor tinha um trabalho fundamental e precisava sim intervir no processo de ensino aprendizagem apoiando os estudantes.

Em vários momentos de sua vida podemos observar que Wallon não se importa com a contradição e o debate, participou e conheceu muitos movimentos, mesmo tendo críticas quanto a eles, mas percebendo também os benefícios de cada um. Ele dá valor às contradições e complexidades da realidade e tem uma relação dialética com o meio intelectual de sua época, o que o ajudou a elaborar sua própria teoria. Seus escritos mostram que é assim também que o ser humano se desenvolve, em relações dialéticas com o meio que vive, com as pessoas que o rodeiam e, em meio à diversidade e às contradições, e assim se constitui único.

Todas estas ideias que lhe fervilhavam, em sua intensa produção, não se limitaram aos seus livros, mas também puderam ser expressas em outros meios científicos, em conjunto com pensadores de sua época. No final do ano de 1947 ele criou uma revista francesa de psicologia infantil, pensando na importância da divulgação científica para todos e buscando a democratização da cultura (Gratiot-Alphandéry, 2010). Essa mesma autora explica que a primeira edição da revista “*Enfance*” apareceu em janeiro de 1948, era bimestral, tinha o objetivo de atingir tanto estudiosos da psicologia quanto da educação, foi posteriormente muito difundida em mais de sessenta países e existe até hoje, tentando seguir a mesma linha editorial de sua origem.

Já em 1949, com 70 anos de idade, recebeu uma aposentadoria compulsória no Collège de France, mesmo que a contragosto. Sua influência era grande e suas aulas sempre lotadas, suas ideias de independência científica eram difundidas a muitos, juntamente com a luta pela justiça social, a liberdade e a paz. Segundo Dantas (1983), o governo, através do então ministro da Educação Nacional, fez valer a norma de aposentadoria compulsória existente para reduzir sua influência e limitar sua ação. A notícia de sua aposentadoria teve como consequência um alvoroço no meio científico, que primeiro não quiseram aceitar e depois começaram a planejar eventos para homenagear Wallon. Primeiramente ele não aceitou tais eventos, mas depois cedeu com a promessa que seria um espaço para defender o acesso à educação, à escola e à cultura, direitos pelos quais lutou durante toda a vida (Dantas, 1983). Foi então que em 1950 várias Jornadas foram feitas para consagrar a obra científica de Henri Wallon, com representantes de vários países do mundo, em que discutiram a educação em todos os seus aspectos.

É também nesta mesma época que Wallon começou a utilizar seu nome e seu prestígio à luta pela independência das colônias na África. Foi uma característica de toda a sua vida se engajar a causas que lhe pareciam justas e se comprometer com o social, com as pessoas, com

a sociedade em que vivia, incluindo seu compromisso político. Tanto que os últimos 15 anos de sua vida se comprometeu com a luta pelas independências nacionais dos países colonizados pela França, inclusive morando em algumas delas com sua esposa e, na véspera de sua morte, em 1962, assinou um tratado pela paz na Argélia (Gratiot-Alphandéry, 2010).

Wallon faleceu em 1 de dezembro de 1962, aos 83 anos de idade. Teve uma vida produtiva e intensa, valorizada pelo científico que lhe trouxe uma teoria psicológica imbricada com a educação, da mesma forma que foi a sua vida.

Ainda sobre o teórico, para finalizar esta discussão sobre sua vida e obra, é interessante dar destaque à chegada e difusão do pensamento walloniano no Brasil. O primeiro livro dele traduzido para o português e publicado no país, foi em 1971 (“As origens do caráter na criança”, lançado na França em 1934, como citado anteriormente). Pedro Dantas em 1983 escreveu seu livro sobre Wallon e diz que foi para “romper a conspiração de silêncio que se operou em torno” deste teórico. Werebe (2001, p. 129) também concorda dizendo que a repercussão de sua teoria no país “limitou-se a um círculo restrito de intelectuais”.

Existem alguns obstáculos para que sua obra fosse difundida no Brasil, como nos explicam Dantas (1983), Galvão (1995) e Werebe (2001). O primeiro deles é a forma como a teoria Walloniana é escrita, não linearmente, em um ir e vir para compreender o todo, conseqüentemente uma teoria complexa em que se utiliza da intertextualidade, onde muitos autores da época de Wallon são citados. Muitos destes não são conhecidos atualmente ou ainda, se tornam difíceis de serem buscados por serem citados de forma implícita e sintética pelo autor. Zazzo (1978, p. 17) diz que a complexidade e contradições aparentes desta teoria faz parte dela própria pois “correspondem ao que o autor descobre e quer respeitar fielmente na própria natureza das coisas.” Além disso, um outro obstáculo é que a tradução deste pensamento complexo para outra língua já traz mais algumas dificuldades para sua compreensão.

Entretanto, uma das principais dificuldades na difusão do pensamento de Wallon é o engajamento político do teórico e seus estudos sobre o materialismo dialético. Na Psicologia brasileira, à época de Wallon (final do século 19 e início do século 20), existia grande influência americana, onde o pensamento materialista dialético não era bem aceito e, ainda, os teóricos europeus eram conhecidos através dos Estados Unidos, e muitas vezes as traduções não eram feitas na completude da obra. Neste contexto, compreende-se a pouca difusão das ideias de Wallon. Silva (2007) nos informa que na maioria dos manuais de História da Psicologia e nos manuais de psicologia infantil ou educacional de origem americana, Wallon sequer é mencionado. Além disso, o início do século XX era um período de efervescência da Escola

Nova no Brasil e como citamos, existia na teoria Walloniana uma crítica a esta linha de pensamento pedagógico, apesar de sua aproximação com grandes estudiosos dela.

Atualmente o estudo sobre a teoria walloniana está mais difundido, mas nem sempre em sua completude e com a compreensão da dialética materialista em seus estudos. É dentro desta perspectiva que, a partir deste momento, aprofundaremos em alguns pontos da teoria deste autor, para que seja possível compreender também sua visão sobre a afetividade humana.

1.2- O que Wallon ensina sobre o ser humano?

Wallon elaborou uma teoria complexa, com muitas nuances e por vezes, de difícil compreensão para o leitor inicial. Arriscamo-nos aqui a falar de alguns pontos principais que ajudaram a compreender nosso objeto de pesquisa, mas sem reduzir toda a extensão de seus estudos.

Do início ao fim de sua vida Wallon esteve preocupado com o social e com o meio em que vivia. Ao mesmo tempo que tentava entender o ser humano em sua psicogênese, também buscava transformar a realidade que o cercava, afinal o objetivo de se compreender o indivíduo em sua formação é para ajudá-lo a se desenvolver. Uma de suas principais teses, inclusive, é que o ser humano se constitui na interação entre o indivíduo e seu meio, desta forma, o social e o biológico são dialeticamente complementares neste processo, entendendo complementar não como sempre harmônicos, mas também por vezes contraditórios (Wallon, 1975).

Aqui precisamos entender o que é meio para Wallon. Ele diz que “meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente” (Wallon, 1975, p.165-166). Portanto, ele diferencia grupos de meios, apesar de serem relacionados e que em certos momentos coincidirem, como por exemplo a família, que é um e outro. Podemos então entender que os meios são lugares físico-naturais, socioculturais, ideológicos, em um determinado momento histórico. Já o conceito de grupo “baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro do conjunto” (Wallon, 1975, p. 167). Portanto, todo grupo tem objetivos determinados e sua composição depende destes objetivos, também possui normas e estrutura próprias, com papéis diferenciados para cada componente. A escola, por exemplo, é um meio que contém grupos diversos, mas um professor não pode ver sua sala de aula, necessariamente, como um grupo por si só, pois na

verdade pode ser um conjunto de vários grupos, com relações nem sempre harmoniosas. O ser humano, dessa forma, se desenvolve em diversos meios e grupos, recebendo suas influências, mas também influencia as transformações destes meios e grupos em que se encontra, tendo uma relação dialética com eles.

Aliás, a dialética tem a ver com outra tese importante da teoria de Wallon, em que diz que o desenvolvimento humano acontece como uma espiral ascendente e ampliada, na qual as aprendizagens anteriores sempre preparam para as novas, mesmo que possa haver regressões, crises e conflitos no decorrer deste processo (Wallon, 2007). Dessa forma se diferencia de outras teorias do desenvolvimento que apresentam uma visão linear do processo, com uma padronização de etapas rígidas e sequenciais. Na verdade, a teoria Walloniana traz este “ir e vir” constante no desenvolvimento humano, em relações contraditórias, mas que não se dissociam. Por exemplo, a relação entre o orgânico e o social, entre o indivíduo e os seus meios, de forma dialética, buscando uma integração do ser humano compreendido em sua totalidade. Como diz Dantas (1983, p. 170), “alternância e integração agem como dois momentos de um processo dialético”.

Dessa forma, para Wallon, o ser humano é constituído por fatores orgânicos e sociais, isto é, a existência individual orgânica e fisiológica se enquadra na existência social de sua época (cultura, história, tempo, política, economia etc.). Isto quer dizer que o fator orgânico é importante e deve ser considerado ao observar o desenvolvimento humano, mas ele é marcado todo o tempo pelas situações históricas concretas em que acontecem e, conseqüentemente, podem modificar seu curso. Até porque indivíduo e sociedade, têm uma relação estreita de reciprocidade, o que não quer dizer que não existam contradições e oposições. Segundo Zazzo (1978, p.26) a sociabilidade é uma condição absoluta da sobrevivência e desenvolvimento biológico, “o que não significa que não possam surgir conflitos com outros indivíduos, com grupos, com a sociedade: o eu afirmar-se-á nestes conflitos e nestas oposições”. E na medida em que se enfrenta estes conflitos, o desenvolvimento é provocado. Portanto, a sociabilidade e a individuação também se relacionam, pois o ser humano nasce em simbiose com outro ser e com o tempo se individua, isto é, se torna um sujeito com identidade que participa e atua no seu meio, sem nunca se isolar dos outros que o cercam. Wallon (2007) explica que não existe reação mental que seja independente das circunstâncias exteriores, de uma situação ou do meio, mesmo que não seja apenas do momento presente ou que seja apenas ligada em termos de seus recursos e de seu conteúdo. Dessa forma, da totalidade do ser faz parte os meios em que vive, entretanto, o orgânico e o social não se tornam a mesma coisa, mas tem uma relação recíproca constante, um influenciando a transformação do outro, o seu desenvolvimento.

Aliás, estas transformações do sujeito e seu meio podem acontecer no decorrer de toda a vida, pois para Wallon (2007) o desenvolvimento não para nunca, está sempre em processo, em movimento contínuo de mudanças, mas que acontecem como uma espiral. A espiral é uma figuração interessante para a compreensão de Wallon, pois apesar de seguir se ampliando ela pode ter idas e vindas e não é homogênea e linear, isto é, se em algum momento a pessoa aprende e se desenvolve, em outro ela pode voltar a utilizar uma habilidade anterior que não usava mais para conseguir aprender melhor uma nova e depois continuar seu processo. As crianças podem até não passar por todas as etapas exatamente da mesma maneira, pois pode acontecer que para ela não há mais necessidade daquela aprendizagem que outras necessitam. Este fato tem total influência do meio (ou dos meios, como diz Wallon) que a pessoa está e as relações estimulantes que vivencia. Progressão, regressão, crises e conflitos fazem parte do processo de desenvolvimento humano.

Justamente por causa desta visão do autor é preciso tomar cuidado ao olhar para suas etapas do desenvolvimento. Ele mesmo explica que por mais que observe alguns estágios nas crianças de seu tempo e cultura, é preciso revê-las sempre pois podem se modificar em outros momentos históricos ou outras culturas (Wallon, 1975, 2007). Ele fala do que investiga em seu contexto, no meio em que vive, entretanto não quer dizer que é universal e padronizado para todo ser humano, pode haver alterações e por isso a constante pesquisa científica é essencial. O próprio Zazzo, que em 1978 escreveu sobre Wallon, quando se refere às etapas de desenvolvimento da criança diz que elas já podem ser contestadas “atualmente” (na época do livro) e que o teórico em nenhum momento quis fragmentar o desenvolvimento humano em períodos estáticos e rígidos, seu objetivo era de compreender “a evolução da criança na sua globalidade” (Zazzo, 1978, p. 12). Portanto, a flexibilidade e o “movimento” são conceitos importantes para compreender o desenvolvimento humano.

Tendo isso em mente, podemos citar as etapas ou estágios do desenvolvimento que se seguem, estudadas por Wallon (1980, 2007):

- 1- Impulsivo emocional (0 a 1 ano)
- 2- Sensório motor e projetivo (1 a 3 anos)
- 3- Personalismo (3 a 6 anos)
- 4- Categorical (6 a 11 anos)
- 5- Adolescência (11 anos em diante)

O teórico discorre sobre o desenvolvimento humano desde a etapa intra-uterina, explicando detalhadamente este processo. Neste trabalho não iremos nos alongar na discussão

destes estágios⁵ pois não é nosso foco, entretanto é importante destacar que eles se sucedem segundo algumas leis do desenvolvimento explicadas pelo próprio autor e por outros estudiosos do teórico no Brasil. A primeira lei é a de alternância funcional, onde o movimento de desenvolvimento ocorre ou para dentro do indivíduo, para o conhecimento de si (etapas predominantemente afetivas, voltadas à elaboração íntima), ou para fora, para o conhecimento do mundo exterior (etapas predominantemente intelectuais, voltadas para o estabelecimento de relações e a reação ao meio) (Mahoney e Almeida, 2012). Os estágios se alternam entre os conjuntos funcionais.

Outra lei do desenvolvimento é a de sucessão de predominância funcional, isto é, os conjuntos funcionais que constituem o ser humano (motor, afetivo ou cognitivo) estão sempre integrados e influenciando-se de forma recíproca, entretanto, cada um deles predomina em um dos estágios do desenvolvimento. Temos, ainda, a lei da integração funcional, que aponta que as atividades dos estágios mais simples, que são os primeiros, vão sendo incorporadas nos mais complexos, conforme as possibilidades do ser (como a espiral explicada anteriormente). Dantas (1983, p.170) explica este processo quando diz que

A emergência da maturação de uma nova função provoca uma ruptura na organização antecedente; daí os conflitos, as oscilações, cujo aspecto positivo consiste em um trabalho de diferenciação das antigas estruturas; essas diferenciações, operadas e subordinadas à função que passa a preponderar, esboçam uma remodelação geral das condutas anteriores. A função recente se integra à antiga, dela se diferenciando e subordinando-a ao seu próprio controle.

Dessa forma, aprendizagens mais antigas acabam sendo uma preparação para as próximas aprendizagens, conforme as possibilidades do organismo e dos meios. Enfim, o ser humano se constitui dialeticamente, indo e vindo em suas manifestações funcionais, se complexificando a cada ciclo, ora voltado para as relações com o exterior, ora para o seu interior. As palavras do próprio Wallon (2007, p. 11-12) ajudam a compreender estas leis do desenvolvimento humano quando explica sobre os estágios:

a passagem de um para outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. A atividade que se vê submetida à lei da outra

⁵ Quem desejar se aprofundar no tema pode conhecer um pouco mais dos estágios do desenvolvimento no livro “Henri Wallon – Psicologia e Educação” em que Mahoney e Almeida (2012) fazem um apanhado sobre cada um deles. É interessante a busca por estudiosos do autor para a compreensão destes estágios pois para compreendê-los nas próprias obras de Wallon seria necessária uma leitura extensa delas pois este tema aparece espalhado nos livros “A Origem do caráter na criança” (1934), “Do ato ao pensamento” (1942) e “As origens do pensamento na criança” (1945), além de capítulos de sua autoria inseridos em outras obras.

tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito. Mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos. E deixa em cada um a sua marca.

Neste trecho o autor também traz a ideia de conflitos, contradições e crises, que são marcas de sua psicologia dialética. Para ele estes conceitos nada tem de negativo, na verdade é através deles que o ser humano se desenvolve, na tentativa de resolvê-los o desenvolvimento acontece.

Além disso, o autor também diz em sua teoria que o desenvolvimento tem a tendência de seguir do sincrético para o diferenciado, do social para o individual, do todo para a parte, do global para o específico. Isto é, “desenvolver-se é ser capaz de responder com reações cada vez mais específicas a situações cada vez mais variadas” (Mahoney e Almeida, 2012, p. 15).

Podemos confirmar esta visão de desenvolvimento em seu livro “A evolução psicológica da criança”, em que Wallon (2007) traz um resumo interessante de sua teoria, enquanto se aprofunda em alguns aspectos do desenvolvimento infantil. Nesta obra compreende-se que o ser humano precisa ser visto integralmente, em todas as suas dimensões. Importante entender, então, o que são estas várias dimensões do ser humano, que ele também chama de conjuntos ou níveis funcionais. São eles: *afetivo*, *motor*, *cognitivo* e por fim a *pessoa*. Cada um destes é parte constitutiva do outro e durante o desenvolvimento humano se sucedem em predominância ou expressão, como já explicamos, entretanto, não podem ser compreendidos separadamente. Tanto que o último conjunto funcional, a *pessoa*, é uma totalidade que integra os outros e é formado por eles (Prandini, 2004).

Inclusive é sobre estes conjuntos funcionais que vamos nos ater agora, pois sua compreensão ajudará a entender o objeto de estudo desta pesquisa. Os quatro conjuntos funcionais aparecem menos diferenciados no início do desenvolvimento, aos poucos vão se diferenciando o que torna mais fácil percebê-los. Entretanto, esta diferenciação não significa que se isolam, mas se articulam no processo. Wallon frisa em sua teoria a integração constante entre eles, falando separadamente de cada um apenas para facilitar sua compreensão (Wallon, 2007). Portanto, dialeticamente, na medida em que vão se diferenciando, as relações entre eles vão se complexificando e se fortalecendo, integrando o ser cada vez mais. É preciso aqui lembrar que quando Wallon se refere à integração não está falando em concordância e harmonia total, dessa forma, mesmo articulados, os conjuntos funcionais podem ser contraditórios, sem nenhum prejuízo para o desenvolvimento do ser humano.

Começemos a problematização de cada um deles pelo conjunto “pessoa”, que é a totalidade do ser constituído pelos outros três conjuntos, mas que é mais do que a soma deles.

Suas origens remontam aos primeiros contatos do sujeito com o ambiente através das emoções (Wallon, 2007). O autor continua explicando que este conjunto funcional é definido pela individualidade do ser formada pelas relações do sujeito com o meio em que se desenvolve e por isso inclui todos os outros níveis funcionais. A Pessoa vai se modificando no decorrer do desenvolvimento, na relação com o outro, com o meio e consigo mesmo, articulando emoção, conhecimento e movimento e, ao mesmo tempo, sendo resultado desta integração. Este é um processo contínuo durante toda a vida. Importante forma de expressão da totalidade da pessoa é o caráter, que é a maneira habitual de reagir às diversas situações, mas não de forma rígida pois pode ser modificado a qualquer momento, de acordo com as situações vivenciadas e as disposições do indivíduo (Wallon, 1971).

Outro nível funcional é o motor ou o movimento, como Wallon o denomina em alguns momentos, o que é interessante pois mostra a dinamicidade de sua teoria. Ele não vê o corpo como algo rígido e estático, mas como movimento e interação. O teórico começa a descrever esta dimensão humana desde a gravidez, quando já é possível perceber o ato motor, que vai se ampliando durante o restante do desenvolvimento. É uma maneira que o sujeito tem de reagir ao meio, mas ao mesmo tempo expressa os outros conjuntos funcionais pois o movimento por vezes está carregado de emoções ou expressa determinado conhecimento. Desde os primeiros tempos de vida os gestos podem ser expressões (Zazzo, 1978) e auxiliam o ser humano a se relacionar com outras pessoas e com o que o cerca. O ato motor está articulado ao meio e se confunde nele pois permite a exploração do mundo físico e a adaptação à realidade objetiva (Wallon, 2007).

O próximo conjunto funcional que trazemos aqui é o cognitivo e, quando fala sobre ele, Wallon explica suas ideias sobre pensamento e linguagem, lembrando que esta última “não é a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos” (Wallon, 2007, p. 155). Existe aí uma relação recíproca pois enquanto a linguagem expressa o pensamento também é sua estruturadora, além disso ajuda o ser humano a se relacionar com o mundo (Galvão, 1995). Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento da inteligência acontece, em grande parte, em função do meio social, pois a linguagem e os sistemas simbólicos são instrumentos essencialmente sociais e são eles que incentivam a razão a progredir (Wallon, 1971). Zazzo (1978) explica o desenvolvimento do pensamento segundo Wallon, mostrando que o ser humano sai de uma “inteligência das situações”, mais concreta, voltada para as circunstâncias e os resultados que produz (característica da infância), para um “pensamento discursivo”, mais elaborado e complexo (em etapas posteriores da vida). Esse desenvolvimento se dá na medida em que a criança se relaciona com o meio e suas contradições, pois na medida

em que busca ultrapassar estas últimas, “incita o pensamento a novos esforços, a novas sistematizações” (Zazzo, 1978, p.29).

Analisando os conjuntos funcionais podemos perceber a articulação entre eles, por exemplo, as emoções estão imbricadas na linguagem e podem interferir no pensamento, que pode ser expresso pelo movimento. Podemos ter vários exemplos desta articulação, mas o que percebemos é que a interdependência entre os níveis funcionais pode ser observada ao se estudar qualquer um deles e essa compreensão é importante para entendermos que não é possível estudar a afetividade, que é nosso objeto de pesquisa, de forma isolada, separando-a aqui apenas didaticamente, como faremos a seguir.

Para Wallon, o outro conjunto funcional é a afetividade, que é um instrumento de sobrevivência humana na medida em que ajuda a mobilizar o meio para atender suas necessidades. Ela é ainda a primeira forma do ser humano se expressar, sua primeira linguagem e tem sua origem orgânica com a influência dialética do meio (Dantas, 1983). Existe todo um sistema organizado de centros cerebrais reguladores das manifestações da emoção, entretanto elas acontecem em reação ao meio em que vive, nas relações inter-individuais, ajudando o indivíduo na sua adaptação à ele (Wallon, 1971). Ao discorrer acerca da afetividade, Wallon explica sobre as emoções, sentimentos, paixões, vínculos, relações, enfim são vários conceitos que fazem parte do estudo deste conjunto funcional. As emoções são a forma de exteriorização da afetividade e possibilitam as relações humanas pois os vínculos entre as pessoas acontecem por competência emotiva, afetiva. Podemos aqui observar claramente a relação entre o eu e o meio, exercendo um sobre o outro uma influência recíproca e constante durante toda a vida. Nas palavras do autor:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. Inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Com efeito, ela é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito (Wallon, 2007, p. 121).

Estes incidentes exteriores a que se refere o autor não são apenas materiais, mas os que acontecem entre as pessoas também. Fica claro, nesta teoria, as influências afetivas que acontecem constantemente na relação eu – outro e os vínculos que se estabelecem entre as pessoas e que favorecem a vida em sociedade. Os vínculos afetivos se formam quando as expressões emocionais de uma pessoa mobilizam reações semelhantes, contrárias,

complementares ou recíprocas no outro. Como consequência, pode haver uma consonância e acordo ou uma oposição entre os sujeitos que se encontram (Wallon, 2007). Lembrando aqui que, diferente do que o senso comum acredita, quando Wallon fala de afeto e vínculo não está se referindo apenas aos que são agradáveis, mas aos desagradáveis também (Mahoney e Almeida, 2007); ele se refere, de uma maneira geral, a todas as emoções, sentimentos, paixões, vínculos e relações do sujeito.

As emoções, portanto, são reações intensas e diretas às circunstâncias, sua expressão corporal e motora, são, como já dissemos, um sistema de atitudes que a situação exige (Wallon, 2007). São, ainda, de ordem fisiológica, e tem as seguintes características: imprevisível, fugaz, necessita da presença do outro para sobreviver, plástica e contagiosa (Almeida, 1999). Esta última característica é importante pois com o grande poder de contágio das emoções, podem suscitar reações similares ou contrárias nos outros, como explica Wallon (1971, p. 91):

Torna-se difícil permanecer indiferente às suas manifestações, e não se associar a esse contágio através de arrebatamentos do mesmo sentido, complementares ou antagônicos. As emoções eclodem com larga facilidade e intensidade nas grandes multidões pois nessa ocasião fica abolida mais facilmente, em cada um, a noção de individualidade.

Podemos perceber este último fato nas situações de “massa”, onde as emoções individuais acabam se perdendo diante de um grande grupo de pessoas e dessa forma os indivíduos daquela multidão são contaminados com a mesma emoção. Aqui também podemos perceber a totalidade da pessoa, pois estas emoções de “massa” acabam por levar a ações e comportamentos condizentes com elas e que, em muitos casos, o sujeito não faria sozinho.

Em relação aos sentimentos, o teórico explica que são a expressão representacional da afetividade, são mais complexos e profundos e podem ser expressos pela linguagem ou movimento, mas com maiores controles do que a emoção. Almeida (1999) acrescenta que o sentimento tem raiz psicológica e é mais subjetivo que a emoção, tem uma ação mais duradoura e pode não ser manifesto em algumas circunstâncias. Wallon (1971) explica que nos sentimentos, a ideação predomina sobre a emotividade, o que diminui a tensão e impulsividade emotiva, mas de toda forma as ressonâncias afetivas podem aparecer.

Outra forma de manifestação afetiva é a paixão, que surge quando existe a possibilidade de um certo controle pessoal, buscando integrar o cognitivo e o comportamento, de modo a atender às necessidades afetivas (Mahoney e Almeida, 2007). A paixão surge com a capacidade de tornar a emoção silenciosa, portanto pressupõe o autocontrole da pessoa, e só aparece quando já se experimenta claramente a oposição entre si mesmo e o outro, isto é, a diferenciação explicada anteriormente (Wallon, 2007). O apaixonado se utiliza do raciocínio para controlar

os impulsos emotivos, utiliza da atividade para os fins que busca, entretanto se baseiam em uma realidade representativa e não a do ambiente real atual, isto é, suas representações mentais da realidade é que lhe movimentam a afetividade (Wallon, 1971). Portanto, com o desenvolvimento do ser humano, seu amadurecimento, o que acaba acontecendo é uma transferência funcional das emoções para os sentimentos e paixões, mediados pela motivação e pela cognição. No adulto as emoções continuam, embora não tão impulsivas e constantes quanto na criança, mas ainda fazem parte de sua vida, principalmente em momentos mais extremos.

Portanto, à afetividade compete o papel de aproximar ou afastar as pessoas entre si por suas reações, e são nestas relações que o indivíduo se constitui, se desenvolve e, principalmente, se reconhece. A consciência de si se forma na relação com o outro mediada pelas emoções e sentimentos. Para Wallon (1975), esta “modelação” do eu pelo meio ocorre durante toda a vida e se inicia com a mediação das emoções, em uma confusão inicial entre o eu e o outro (estágio em que o bebê se mistura com seu cuidador), que com o tempo vai se individuando. Mas o autor ainda afirma que mesmo depois desta diferenciação da consciência existem momentos em que a fronteira entre o eu e o outro pode se tornar nebulosa novamente, como em certos casos de obnubilação mental ou de “choque” ou ainda de um vínculo afetivo intenso.

Dessa forma, o outro tem um papel essencial na consciência do eu, através de influências recíprocas de individualidades, que acabam por fazer parte do eu e que irão regular as relações que esta pessoa terá com as outras que convive. O teórico entende que “o indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social” (Wallon, 1975, p. 159). Esta relação com o outro, que nos constitui enquanto humanos, mesmo que se concretize com a pessoa completa, é marcada pela afetividade.

Enfim, afetividade é um termo utilizado para se referir a um domínio funcional abrangente que inclui várias manifestações diferentes e é considerada a energia que move as ações humanas (Almeida, 2008). A dimensão afetiva tem função essencialmente social e remete às relações com outros seres humanos e conosco mesmos. Ela é, portanto, construída socialmente no encontro com o outro e não é expressa apenas por meio do toque ou proximidade corporal, mas também nas atitudes, no cuidado, na preocupação com o bem-estar do outro, nos limites que colocamos, nas reações e sentimentos que expressamos.

Percebemos, então, uma articulação constante entre movimento, afeto e cognição que interferem diretamente na forma como esta pessoa se articula com seus meios e grupos, e conseqüentemente na forma como apreende este mundo e aprende sua cultura. Esta aprendizagem se dá nas relações que estabelece, onde também a totalidade da pessoa se

expressa. É justamente sobre esta relação dos conjuntos funcionais com a aprendizagem que iremos continuar discutindo no próximo item do texto.

1.3- A aprendizagem e as dimensões humanas:

Na área da educação, por vezes, ouvimos o comentário de que a afetividade é importante para o processo de aprendizagem. Como foi dito anteriormente, nem sempre esta ideia se concretiza na prática pedagógica, que, tradicionalmente, valoriza mais a cognição, o conhecimento do que as outras dimensões humanas. Quando a afetividade é “valorizada” na escola, muitas vezes é percebida de forma instrumental, não a compreendendo dentro da totalidade humana. Além disso, é possível observar que a dimensão motora também é deixada de lado quando se discute sobre aprendizagem, pois é, tradicionalmente, limitada e percebida como um fator que pode prejudicar a aprendizagem na escola, isto é, se reprime o movimento para que não “atrapalhe” a escolarização. Entretanto, ao estudarmos a teoria de Wallon percebemos que não podemos nem valorizar demasiadamente o cognitivo e nem o afetivo, muito menos desvalorizar o ato motor, pois de qualquer forma se fragmenta o ser humano e não compreende a totalidade da pessoa no processo de aprendizagem. As dimensões humanas são importantes e interdependentes, portanto, o ser humano precisa ser visto em sua totalidade, inclusive quando problematizamos a aprendizagem escolar, como faremos aqui.

A aprendizagem é um processo que acontece em todos os momentos de nossa vida, em qualquer etapa do desenvolvimento e em quaisquer meios que vivemos. Na teoria walloniana ela é considerada um dos motores do desenvolvimento, é contínua e constante em nossas vidas e pode acontecer sempre que nos relacionamos com o meio humano e físico, até porque é no estar com o outro que nos humanizamos (Mahoney, 2004). Neste texto, daremos um enfoque à aprendizagem escolar, que tem relação com nosso objeto de estudo, por isso, sempre que falarmos sobre aprendizagem, estaremos nos referindo àquela que acontece no ambiente escolar. Este, para Wallon (1975; 1980; 2007), é o ambiente por excelência para que a aprendizagem se efetue, justamente por acontecer de forma sistematizada, intencional e consciente. Também é importante destacar, como Mahoney (2004) lembra, que para o teórico citado, ensino e aprendizagem fazem parte de um único processo, que tem em si uma relação dialética de reciprocidade e é sobre este processo que discutiremos. Portanto, neste texto não

separamos o ensino da aprendizagem, quando falamos de um destes aspectos nos referimos a este processo dialético.

Dessa forma, na busca por compreender a aprendizagem, que só acontece nas relações e dá base para o desenvolvimento, precisamos também entender a articulação entre as dimensões humanas, que tanto podem ser complementares, quanto contraditórias. Começamos pela relação entre cognição e afetividade, que existe durante toda a vida. Izabel Galvão (1995) em seu estudo sobre Wallon explica que a emoção dá origem à atividade intelectual e propicia as interações sociais, que conseqüentemente, possibilitam o acesso à cultura. Porém, a autora também destaca que a atividade intelectual pode reduzir os efeitos da emoção ou, ao contrário, as emoções elevadas em intensidade podem baixar o desempenho intelectual, devido ao poder subjetivador delas, voltando as atividades do sujeito para suas disposições íntimas e orgânicas. Da mesma forma, os sentimentos se relacionam com o cognitivo. Neste ponto, precisamos fazer uma observação importante pois os sentimentos e as relações que a pessoa estabelece com os meios e os grupos que convive podem interferir diretamente na forma como adquire o conhecimento, pois favorecem as elaborações mentais, a vida intelectual e ajudam a constituir as representações e sistemas simbólicos (Wallon, 1971).

Além disso, se incluirmos nesta articulação a dimensão motora, podemos perceber que o ato motor apoia a relação que temos com o meio e com as outras pessoas e, por isso, pode dar base para o pensamento, além de influenciar o contato com a cultura (Wallon, 2007), possibilitando a aprendizagem. O movimento, ainda, pode demonstrar o conhecimento adquirido no decorrer da vida e se modificar com ele.

Portanto, na medida em que o indivíduo se desenvolve, a afetividade, a inteligência e a ação também se complexificam e a interrelação entre estas dimensões aumenta. Dessa forma, a articulação entre estas dimensões humanas possibilitam que as relações entre os indivíduos e entre o indivíduo e seu contexto se intensifiquem, provocando o desenvolvimento. Se por um lado a cognição ajuda a diminuir a impulsividade e os automatismos que aconteciam em idades mais tenras, por outro lado, a afetividade ajuda na aprendizagem e no acesso à cultura, que tem o outro como mediador nas relações que estabelece. E a dimensão motora contribui, possibilitando a expressão da afetividade e do conhecimento e, ainda, a atuação do indivíduo em seu meio e em suas relações. Como explica Wallon (2007, p. 153), “o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido”.

Dessa forma, as três dimensões articuladas contribuem para a aprendizagem, entretanto, nos focamos na afetividade que é nosso objeto de estudo nesta pesquisa, como explicado

anteriormente. Afetividade envolve vivências e formas de expressão complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos e materiais da cultura, que vão possibilitar sua representação (Leite, 2012). Se é no meio social e cultural que se complexifica e se desenvolve a afetividade, então a escola é importante lócus para esse processo.

Além da escola ser um local de desenvolvimento da pessoa, também é através das relações que nela acontecem que a aprendizagem formal se dá (Silva & Schneider, 2007). O vínculo necessário entre professor e aluno e entre outros atores nas relações escolares se consolida pela afetividade⁶. Wallon (1975) explica que as emoções de uma pessoa têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas no outro, de acordo ou de oposição, relacionadas com a situação da qual são efeito. Dessa forma o contato se estabelece por junção ou contraste afetivo e o vínculo se forma. E é justamente neste vínculo que pode acontecer o processo de aprendizagem. O teórico citado também enfatiza que o grupo é indispensável para a aprendizagem e para o desenvolvimento da personalidade.

Barbosa (1997) relaciona Wallon e Vygotsky quando explica que as trocas afetivo-cognitivas facilitam ou não o “processo de apropriação-construção do seu pensamento”. Isso porque, como o próprio Wallon ensina, qualquer processo cognitivo envolve a afetividade, afinal “inexiste uma psiquê que esteja apartada das relações sociais” (Barbosa, 1997, p.159). Portanto, não há como a aprendizagem acontecer fora delas.

Também podemos encontrar vários pesquisadores que se debruçam nesta relação entre afetividade e aprendizagem. Um estudo feito por Ribeiro et. al (2005) percebeu-se que uma boa relação afetiva entre alunos e professores fortalece o vínculo, criando um ambiente de confiança. Além disso, na mesma pesquisa nota-se que neste tipo de relação, os alunos passam a construir uma autoimagem positiva, um compromisso com o professor e passam a participar ativamente das aulas melhorando a qualidade do ensino e diminuindo a desistência nos estudos. É claro que neste caso, o pesquisador se refere apenas a afetividade agradável, com bons vínculos, mas as relações difíceis e desagradáveis também podem acontecer na escola e da mesma forma interferem no processo de aprendizagem.

⁶ Além de Wallon, outros autores mostram que a afetividade está diretamente relacionada com a aprendizagem. Apenas para citar alguns que seguem a mesma visão integradora do ser humano, lembramos Paulo Freire (2013, p.138), por exemplo, que ensina a importância dos componentes afetivos na aprendizagem e lembra que a “afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”. E ainda Vygotsky (2003, p. 121), que afirma que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo”.

Neste sentido trazemos Loberto (2007), que ressalta que ao desprezar interesses, sentimentos, atitudes, emoções e valores dos estudantes, o professor distancia o aluno de sua realidade existencial e dessa forma também prejudica seu desenvolvimento e aprendizagem. Almeida (1999) também se refere à dificuldade do docente em lidar com as emoções dos estudantes que pode trazer danos à relação professor – aluno e muitas vezes, essa dificuldade se origina na falta de conhecimento de como funciona a afetividade e suas manifestações. Concordamos com esta autora, pois como vimos anteriormente, o conhecimento e o afeto se influenciam mutuamente, dessa forma na medida em que o professor aprende sobre as dimensões humanas e suas articulações, sendo também estimulado nas relações de aprendizagem que estabelece na prática de seu processo formativo, pode posteriormente conseguir estabelecer melhores relações com seus alunos, possibilitando uma melhoria dos vínculos de aprendizagem.

Para compreender melhor estes vínculos, Wechsler e Oliveira (2002) afirmam que a aprendizagem é um processo de colaboração e ajuda mútua. Neste sentido, a interação professor-aluno e todos os outros relacionamentos que vivenciamos no ato educativo são elementos primordiais neste processo. É através das relações que se aprende a acertar e a errar, a se permitir e a se limitar, a escutar e a falar, a observar e a valorizar o que é real, a sentir e a lidar com os sentimentos, afetos e emoções. A afetividade dinamiza as interações, a comunicação e as trocas no cotidiano escolar (Herculano, 2016).

Enfim, a relação entre afetividade e aprendizagem pode ser observada no cotidiano da escola. Geralmente temas como relação professor-aluno, indisciplina, dificuldades de aprendizagem, tão discutidos entre a equipe escolar, são relacionados à afetividade (Almeida, 2008). Emoções, sentimentos interferindo na aprendizagem dos estudantes e problemas relacionais que envolvem professores, estudantes e família mostram uma necessidade de discussão e reflexão acerca da afetividade relacionada à educação.

Todos estes aspectos fazem parte da aprendizagem. Para Wallon (1975, p. 379), não é possível “se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo”, mostrando que seu conceito de aprendizagem é mais amplo do que o “intelectualismo” ou “conteudismo” vigente no ensino tradicional das escolas. É claro que o teórico não se refere apenas à criança, mas defende uma educação que enxergue a pessoa em sua totalidade em qualquer época da vida. Wallon valoriza a educação da pessoa integral e percebe que a escola é o melhor lugar para que aconteça, pois ela é um dos meios fundamentais em que se desenvolve o ser humano, além de ter um aspecto decisivo para um projeto de sociedade que se quer democrática e com

justiça social (Galvão, 2007). Resumindo as ideias pedagógicas de Wallon, Almeida (2012, p. 78) traz três pontos que se destacam em sua teoria:

1. A ação da escola não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento; esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora;
2. A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;
3. É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas, sim, nutrir-se das possibilidades que ele oferece.

Portanto, para Wallon, a aprendizagem precisa envolver tanto os aspectos cognitivos, quanto os afetivos e motores e ela acontece dentro de um meio que a provoque. Desta forma, valoriza a intervenção do professor no desenvolvimento e aprendizagem do estudante, além de mostrar a importância da escola e de todas as relações que os alunos têm neste espaço social. A escola e o professor têm um papel essencial no processo educativo e tudo isso acontece dentro de relações, tanto com o educador quanto com os colegas ou outros profissionais do ambiente escolar.

Entretanto, da mesma forma que a afetividade humana é complexa, a aprendizagem também é e, portanto, não existe aqui uma relação linear de causa e consequência (Ribeiro et al, 2005). Uma relação de aprendizagem envolve fatores diversos e requer uma atenção especial dos professores buscando uma educação que reconheça o ser humano de forma complexa e integrada, o respeitando em sua totalidade. Somente se consegue educar se for a pessoa como um todo, integralmente, em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora.

Outro autor que ajuda a pensar na relação entre afetividade e a aprendizagem escolar é o professor Sergio Leite, da Unicamp, que coordena um grupo de pesquisas sobre este tema e se baseia também em Wallon. Em seus estudos observa-se alguns fatores que podem influenciar positivamente o processo de aprendizagem dentro das relações afetivas que se estabelecem, que são: 1) Decisões e práticas pedagógicas assumidas pelo professor em termos das relações do sujeito e do objeto de conhecimento; 2) a relação do docente com o objeto de conhecimento, isto é, a forma como o aluno percebe o domínio e a relação afetiva do educador com o conteúdo; 3) outros aspectos do comportamento do professor não relacionados às práticas pedagógicas, como suas características pessoais e a relação que estabelece com o aluno; 4) Consequências para os alunos em termos de suas mudanças com relação ao objeto de conhecimento e suas decisões (Figueiredo e Leite, 2019). Para o grupo de pesquisa estas são as marcas do “professor inesquecível”, isto é, aquele que faz diferença na formação e desenvolvimento dos alunos.

De todos estes fatores, os que podem ser trabalhados na formação de professores são: o primeiro que se relaciona com as escolhas pedagógicas do docente e o terceiro que é sobre as relações afetivas, o vínculo professor e aluno. O educador, além das escolhas de suas estratégias e métodos para educar com qualidade, também precisa utilizar da grande possibilidade que tem de aproximar-se do educando, para conhecê-lo, se relacionar com ele e neste processo, ensinar e aprender (Herculano, 2016). A afetividade estará presente de qualquer forma neste processo, mas quando o educador tem consciência disso, facilita o processo a todos os envolvidos. E a intencionalidade afetiva do professor em suas escolhas pedagógicas faz grande diferença nas relações que constitui e no processo de ensino aprendizagem.

Enfim, a afetividade precisa ser reconhecida no trabalho do professor, como afirma Leite (2012, p. 356):

Assume-se que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares.

Percebe-se que qualquer que seja a metodologia de ensino assumida pelo professor, suas decisões pedagógicas terão consequências afetivas na relação que estabelece com o aluno e entre o aluno e os conteúdos específicos (Leite, 2012). Aqui não estamos dizendo que a metodologia não é importante, mas sim que todo trabalho educativo terá também impactos afetivos nos envolvidos.

Infelizmente, esta preocupação em demonstrar a importância de se articular afetividade, cognição e movimento com o processo de aprendizagem escolar não é o que vemos nas instituições de ensino que, tradicionalmente, valorizam excessivamente a racionalidade, com a crença de que as emoções e a movimentação dos estudantes podem atrapalhar o processo educativo e por isso precisam ser contidos. Existe uma ênfase apenas à racionalidade técnica ou à aquisição do conhecimento estritamente. Nos referimos aqui à uma hiper valorização do conteúdo estudado como se este fosse o único objetivo da escola, o repasse de informações. Coelho (2012) explica que com esta visão restrita a escola perde o seu sentido estruturante e se torna apenas uma “organização socializadora do conhecimento” que não contribui para a formação do ser humano, que, na verdade, deveria se voltar a ensinar a pensar as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal. Wallon também se refere à escola, não apenas como um local para se adquirir conhecimento, mas um meio de desenvolvimento humano. Em seu projeto de educação exposto no Plano Langevin-Wallon, ele valoriza a escola e o professor, dando “iguais

níveis de importância ao trabalho e ao pensamento, à inteligência prática e à reflexiva, às tarefas manuais e às intelectuais” (Almeida, 2012, p. 76).

Neste mesmo Plano de reforma do ensino francês, traduzido por Merani (1977), Wallon explica que a escola não deve se limitar a desenvolver o gosto pelo conhecimento (sem deixar de fazê-lo), mas deve ser um centro de difusão da cultura geral, e, por vezes, da específica também, sem nunca se limitar pela técnica. “Depositária do pensamento, da arte, da civilização passada, deve transmiti-los, ao mesmo tempo que é agente activo do progresso e da modernização. Deve ser o ponto de encontro, o elemento de coesão que assegura a continuidade do passado e do futuro” (Merani, 1977, p. 180). Para além da cultura, a escola é responsável por apoiar o desenvolvimento da pessoa, tanto da dimensão cognitiva, quanto da motora e afetiva.

A escola é, por excelência, um espaço de interações humanas, de expressão da afetividade, do conhecimento e da ação de cada pessoa, de criação de vínculos. Negar os afetos e movimentos que se apresentam neste meio podem prejudicar sua própria função. Pelo contrário, na medida que fica claro e consciente esta situação e a percepção da totalidade da pessoa no processo de aprendizagem, constroem-se mais possibilidades para lidar com conflitos que podem decorrer destas relações. Mas é preciso que isto seja compreendido pelos docentes, pois este tem papel essencial no processo.

Neste capítulo, foi possível compreender a vida e a obra de Wallon, e através de sua teoria articular as dimensões humanas com a aprendizagem escolar. A compreensão desta articulação é importante para a prática docente e justamente por isso é essencial que nos processos formativos do professor seja trabalhada a percepção da totalidade da pessoa, articulando afeto, cognição e ação. Mas será que todas estas ideias apresentadas aqui estão sendo realmente ensinadas / discutidas na formação inicial de professores para a educação básica brasileira? Para chegarmos a esta resposta vamos precisar, primeiramente, entender como acontece esta formação docente no país e é isto que discutiremos no próximo capítulo.

Cap. 2 – Formação inicial de professores para educação básica

Foi preciso alargar a visão, olhar para trás, para o fundo e ao redor, para enfim compreender como se aprende a ensinar. Ou tentar, pelo menos. Obrigada aos que me ensinaram a olhar.
(Souza, 2021)

Além da base da teoria walloniana, que foi apresentada no capítulo anterior, a formação de professores é outro ponto importante do nosso objeto de estudo. Por isso, neste capítulo discutimos sobre como se forma um professor de educação básica, além de seu contexto histórico e legal no Brasil, para que, posteriormente, consigamos discutir como esta formação lida com a questão da afetividade. A formação docente é ampla e tem várias nuances, aqui nos detivemos na formação inicial que é realizada através dos cursos de licenciatura em nível de graduação.

Comprendemos como formação docente aquela que prepara o profissional para sua atuação e, dessa forma, enxergamos um processo contínuo e longo. Por mais que as experiências que têm em sala de aula e fora dela, as relações com colegas de trabalho e com outros profissionais podem influenciar a atuação do professor, é apenas na licenciatura que a formação realmente começa. A teoria estudada nos cursos lhe oferece uma base científica e possibilita ampliar criticamente seu olhar em relação ao trabalho que desenvolve, possibilitando uma prática autoral criada, planejada e com fundamentos, bem diferente de uma atuação meramente técnica, imitativa, rígida e descontextualizada que pode ser observada em professores leigos. Não é por acaso que existe, desde os anos 1960, a discussão de elevar a formação de professores para o nível superior de ensino, que se intensifica após 1980, com a luta dos professores por regulamentar a formação inicial para que fosse realizada nas universidades, buscando uma formação crítica, cidadã e de qualidade (Tanuri, 2000; Aguiar, 2019).

Além disso, a legislação atual incentiva a formação superior dos professores da educação básica, como veremos mais à frente no texto, o que pode ser também percebido na realidade. Observando o Censo Escolar de 2019 (Brasil, 2020) percebe-se que 79% dos professores da educação básica são graduados em licenciatura ou com cursos de complementação pedagógica (que, por lei, equivalem à licenciatura). Considerando as etapas

de ensino, 73,3% dos professores da educação infantil têm licenciatura, nos anos iniciais do ensino fundamental esse número vai para 80,1% dos professores, nos anos finais são 86,6% dos professores e no ensino médio 88,5% dos professores são licenciados (Brasil, 2020). Ainda não temos em nosso país a totalidade dos docentes com formação em nível superior, entretanto podemos constatar que a maioria de nossos docentes da educação básica são formados nos cursos de licenciatura.

Portanto, é para estes cursos que precisamos olhar para conseguir compreender como está sendo realizada a formação inicial de professores e para discutir possibilidades de melhoria de sua qualidade, quando necessário. Por isso, problematizamos a seguir algumas discussões a respeito de como se forma um professor.

2.1 – Questões gerais sobre a formação de professores e as licenciaturas:

Quando começamos a problematizar quais os fatores influenciam a forma como um professor exerce sua atividade, podemos levantar vários aspectos, como a motivação inicial para a escolha da profissão e para permanência nela; todo seu processo de formação inicial ou continuada; os exemplos de professores com quem já conviveu; qual a sua visão de educação e o paradigma que segue (mesmo não tendo consciência dele); sua experiência em sala de aula; as condições materiais em que atua; as relações que vivencia; seu gênero, classe social, etnia, representações sociais e culturais, história de vida etc. Enfim, são vários os aspectos a serem considerados.

Entretanto, mesmo que muitos destes fatores sejam aprendidos ou vivenciados na prática da sala de aula isso não permite afirmar que a profissão seja aprendida na prática pois ela requer uma formação para seu exercício (Quim, 2016). A formação docente inicial não é apenas mais um item da lista acima, mas sim um ponto fundamental para a atuação profissional. Esta formação é essencial para que seja possível oferecer uma sólida base teórica para o docente, além de uma prática vinculada à esta teoria. A prática exige o conhecimento e este exige a prática, ao mesmo tempo, nos mesmos espaços sociais, enfim, a prática e a teoria estão juntas tanto na ação docente na sala de aula quanto na universidade no processo de formação de professores, não sendo possível separá-las. Esta relação entre teoria e prática, vista como uma unidade dialética é chamada de práxis, que Silva (2020) explica quando fala da indissociabilidade destas duas dimensões. A autora lembra que historicamente teoria e prática

eram vistas como dois polos dicotômicos, mas que a partir dos anos 1980, começou-se um movimento de estudos e pesquisas que evidenciavam a importância de se perceber a unidade que existe entre elas. A práxis, tão importante para a formação de professores, é diferente de apenas associar teoria e prática, como dois processos justapostos, que na verdade continuam opostos, separados, dicotômicos. Este conceito traz a ideia de uma unidade que

indica que o modo de conhecer o mundo se dá por meio da atividade. Assim, é por meio da práxis que se constitui a realidade, e, também, o reflexo desta na consciência humana, abrindo ou possibilitando o acesso ao mundo material e ao conhecimento, pois são as necessidades práticas dos homens que guiam o conhecimento para determinados objetos e tarefas, promovendo o conhecer (Silva, 2020, p.37).

Dessa forma, Silva (2020, p. 49) ainda esclarece que, na formação de professores, “a práxis não acontece na imediatez, com modelos, de forma aplicacionista”, mas é um processo histórico e coletivo, que busca a compreensão da realidade para sua transformação, através da relação dialética entre forma e conteúdo, aparência e essência. Portanto, compreendemos que a formação inicial de professores, além de fornecer uma sólida formação teórica e interdisciplinar em todos os seus aspectos históricos, políticos, sociais, afetivos, técnicos, estéticos e éticos, também precisa ter como princípio esta unidade teoria-prática durante todo o curso (Silva, 2020; Aguiar, 2019; ANFOPE, 1998).

Para se alcançar esta formação almejada, alguns saberes são trabalhados durante as licenciaturas, geralmente relacionados à conhecimentos pedagógicos, às disciplinas específicas, ao currículo, ao trabalho cotidiano do professor, à profissão docente e todo seu contexto (Souza e Zibetti, 2014). Kuenzer (2011) em sua visão mais crítica do processo de formação docente, amplia estes saberes explicando que devem ser articulados conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente. Esta autora traz uma visão ampliada incentivando o debate sobre os projetos de formação a que os professores estão submetidos, buscando um processo pedagógico mais autônomo e crítico.

Da mesma forma, a pesquisadora Ruth Mercado Maldonado (2002) destaca os vários saberes que são inerentes à prática pedagógica que envolvem as decisões dos professores e suas estratégias de “sobrevivência”. Ela traz uma compreensão importante quando diz que a construção destes saberes requer muito mais do que processos cognitivos ou ações individuais, pois esta construção faz parte de um processo histórico, social e pluricultural. Portanto, não é apenas um processo racional de adquirir conhecimento, mas precisa se articular com as outras dimensões humanas e é essencial que esta formação aconteça no coletivo. Inclusive, nas

pesquisas desta autora, podemos perceber que esta constituição do professor continua permanentemente durante toda a sua vida profissional, pois as relações que estabelece com estudantes, com a prática, com colegas e no processo de educação continuada também o influenciam. Souza e Zabeti (2014) discutem as pesquisas de Maldonado e concluem que os saberes docentes se constituem para além da formação inicial ou outros cursos que possam ser feitos, mas também vão se constituindo na atuação pedagógica na docência. Aqui trazemos novamente o conceito de práxis, pois é justamente ela que contribui nesta constituição do professor, citada pelas autoras. Apenas a prática não forma um professor, apenas a teoria também não, a união destas duas dimensões é essencial. Isso não quer dizer que elas sempre concordem ou se complementem, as oposições e conflitos da práxis acontecem em vários momentos e auxiliarão o desenvolvimento docente.

Além da práxis, mas sem se separar dela, outro princípio formativo essencial é a pesquisa, pois com ela o professor pode compreender sua realidade e ampliar a questão do conhecimento, sendo este “entendido enquanto processo e não plenamente acabado” (p. 7, Barbosa, 2020), apoiando o docente no questionamento da práxis, buscando / criando novos conhecimentos tanto com seus alunos quanto com seus formadores.

Nesse contexto, concordamos com Fontana (2005) quando diz que um professor se forma nos encontros e desencontros da vida, dos reconhecimentos ou estranhamentos, tanto com os teóricos nos livros e estudos diversos, quanto com as pessoas reais da escola; tanto colegas de trabalho quanto com os estudantes e com os docentes formadores. Nestas relações o professor vai se formando, da mesma forma que, como já explicamos anteriormente, Wallon esclarece que nos constituímos enquanto pessoas nas relações com os outros e com os meios que vivemos. Wallon dava muita importância à formação de professores, tanto que em seu projeto de reforma do ensino Francês⁷ dedicou uma parte toda à esta formação explicando os vários cursos e especializações que os docentes precisavam para se preparar para sua função (Gratiot-Alfandéry, 2010). Dessa forma, podemos perceber como ele dava importância a formação docente, percebendo-a como essencial para a educação.

Dantas (1983) lembra que Wallon incentivava que a formação docente abrangesse dois campos, do saber e da profissão, isto é, os conhecimentos que serão por eles ensinados e o como ensiná-los. Tudo isso dentro de uma cultura que também precisa estar presente na formação, trabalhando com a formação do ser em sua totalidade. O teórico francês também destaca a formação psicológica do professor como algo importante para sua constituição profissional, já

⁷ Projeto Langevin-Wallon, explicado no capítulo 1 deste trabalho.

que são essenciais os saberes sobre o desenvolvimento humano, suas possibilidades e necessidades (Wallon, 1975). Além disso, Wallon compreendia que o professor deveria ser pesquisador em sua realidade e aprender com seu meio, utilizando-se da objetividade necessária para compreender antes de agir, considerando seu aluno no meio em que vive, buscando desta forma uma atuação crítica, transformadora e emancipadora.

Ao aprofundarmos nas ideias de Wallon (1975) sobre a formação de professores encontramos que ele acreditava que a formação psicológica do docente não pode ficar limitada aos livros, mesmo que a teoria seja essencial. Para o estudioso citado, as experiências pedagógicas também são importantes, além da atitude permanente de investigador de seu aluno e de sua própria prática que pode, dialeticamente, enriquecer as teorias, com a mesma ideia da práxis já explicada. Quando Wallon falava de se ensinar ao professor sobre sua prática, o ‘como fazer’ seu trabalho, não se referia a um instrumentalismo que reduz e limita o trabalho pedagógico, mas sim que era preciso formar um professor crítico e criativo, pois “reduzir a arte de ensinar a prescrições e a processos é congelá-la, é impedir as possibilidades de adaptação que podem oferecer a matéria ensinada e as disposições da criança, conforme as circunstâncias” (Wallon, 1975, p. 356). Ele explica em relação à criança, mas que pode ser estendido a todos os estágios do desenvolvimento humano, respeitando suas características. Até porque para além de formarmos um trabalhador, é preciso formar o ser humano e, para isso, é essencial levar a ele uma cultura cada vez mais ampla e não se limitar ao técnico (Merani, 1977). Observamos que da mesma forma que o educando aprende em sua totalidade e integralidade do ser em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora, se transformando e transformando o meio que o cerca, o professor também se forma integralmente. Tanto o conhecimento, quanto à prática são essenciais e precisam estar articuladas dialeticamente para terem sentido e realmente educar o sujeito.

Interessante que Wallon valorizava tanto os professores, que para além de pensar em sua formação, também defendia no plano Langevin-Wallon (Merani, 1977), a dignidade de condições para que eles exerçam suas atividades, buscando assegurar seu prestígio social, o aperfeiçoamento profissional durante toda a sua carreira, além de condições morais e materiais para o trabalho docente. Dessa forma, a formação de professores também precisa lidar com as contradições do papel docente na realidade do contexto escolar, possibilitando reflexões sobre esse papel diante dos conflitos vivenciados no cotidiano da escola. Segundo Santos et al (2016, p. 11) “é dessas conflituosas subjetivas da prática docente que devem ser abastecidas suas formações. A afetividade e suas relações com o processo educativo na perspectiva da forma de como movimentam questões subjetivas do professor” também precisam ser trazidas à reflexão.

E aqui acrescento, questões objetivas também, do contexto sócio-histórico, econômico e cultural em que se insere a formação docente.

Enfim, a escola, enquanto expressão da sociedade, é essencialmente histórica e contraditória, dessa forma um professor precisa ser formado para lidar com a realidade dialética que enfrenta no espaço escolar, aprendendo e ensinando nas relações cotidianas que estabelece, com base em toda a teoria especializada estudada, mas também no que aprende na pesquisa diária no / sobre o processo educativo que vivencia.

Podemos, então, compreender que a formação docente envolve tanto uma constituição profissional quanto pessoal e é realizada na práxis educativa. Isso porque um professor de educação básica precisa saber o conteúdo que irá ensinar e como irá ensinar, mas sua formação precisa ir muito além disso. Precisa formar o *ser* professor, que questiona e entende o mundo para depois ajudar os estudantes a entenderem também e assim transformar a realidade.

Como já referimos anteriormente, Wallon mostrou que é necessário ver o ser humano em sua totalidade e daí se pode afirmar que a formação docente também precisa ter como foco a pessoa completa. A realidade das licenciaturas no Brasil tem mostrado algumas dicotomias que vão de encontro a este preceito walloniano. A primeira dicotomia percebe-se nas licenciaturas quando observamos que o conteúdo específico das disciplinas da área de conhecimento que o professor irá ensinar e o conteúdo pedagógico não se integram e fragmentam os cursos de formação inicial para professores. Outra dicotomia se relaciona com a questão da afetividade e racionalidade explicada no capítulo passado, que observamos não apenas dos cursos de licenciatura, mas sim em toda a nossa sociedade atual. Para além dessa dicotomia, hoje em dia, o que mais se observa é a busca pelo controle das emoções, da afetividade, com seu uso instrumental em benefício de poucos. Por mais que atualmente fale-se muito sobre a educação emocional, sobre habilidade socioafetivas, para que o trabalhador ou os estudantes se tornem mais eficientes, a cognição ainda prevalece como o foco da aprendizagem escolar, até porque estas dimensões humanas são tratadas de forma fragmentada.

Da mesma forma que na educação como um todo, percebemos estas questões também na formação de professores. O que vemos, por diversas vezes, são cursos que não conseguem articular todas as dimensões do ser humano, não conseguem preparar docentes para lidar com as emoções no dia a dia escolar, como afirma Ribeiro et al (2005) que em sua pesquisa encontrou que os currículos dos cursos de formação de professores negligenciam a dimensão afetiva. Neste estudo citado, ao analisar as representações da afetividade dos docentes, os autores relatam que os participantes afirmam que a dimensão afetiva em relação ao processo educativo não é tratada de maneira explícita nos programas de formação de professores.

Já Souza, Petroni e Andrada (2013), ao entrevistar professores da educação básica, percebem que

Os professores não têm consciência de que os afetos possam se constituir como facilitadores de sua prática docente, assim como não entendem que devem, como tarefa, intervir nas relações afetivas. Entendem que sua função é trabalhar para o desenvolvimento cognitivo, como se o aprendizado não envolvesse todos os aspectos constituintes do sujeito.

O que se pode concluir que, em sua formação, estes professores participantes da pesquisa não vivenciaram momentos de discussão teórico-prática sobre esta temática. É essencial que se trabalhe na formação docente uma visão da totalidade do ser humano que possa realmente contribuir com o trabalho do professor posteriormente. No trabalho pedagógico, as relações afetivas são importantes tanto para o processo de ensino e aprendizagem, como para o próprio desenvolvimento da pessoa, como lembra Silva e Schneider (2007, p. 86) quando diz que “o fator afetivo serve de referência para que o professor trabalhe não só elementos da construção do real, mas também a constituição do próprio sujeito, como os valores e o caráter”.

Importante esclarecer que ao falar da articulação da afetividade ao processo de formação de professores não podemos cair no reducionismo ou psicologismo na educação, como alerta Loureiro (1997) que explica que esta visão reduz a nível individual ou grupal realidades que, em sua essência são sociais, políticas e econômicas. O mesmo autor lembra que é preciso que consideremos o ser humano concreto, real, histórico, dentro de suas relações de dominação política e exploração econômica, e não um ser humano abstrato e irreal, determinado apenas por ele mesmo. Nesta visão reducionista, os afetos são responsabilidade apenas dos indivíduos e as emoções / sentimentos são tidos como responsáveis por determinada ação ou atitude (geralmente negativamente avaliado), sem levar em conta a constituição social do sujeito. Sabemos da constituição orgânico-social do ser humano, formado historicamente nos meios que vive, e que o ato educativo requer uma percepção do ser em suas dimensões cognitiva, afetiva e de movimento, de forma articulada e dialética. Dessa forma, não queremos aqui isolar um aspecto da totalidade, a afetividade, colocando-a como o objeto principal da educação. O que se busca é observar como este aspecto tem sido negligenciado na formação de professores.

A Psicologia, pode ajudar neste debate, se conseguir sair de uma visão individualizante e enxergar o sujeito em sua totalidade, apoiando a formação docente, através de uma discussão do currículo dos cursos de formação, ou ainda trabalhando com os professores formadores para uma educação da pessoa completa. Dentro desta mesma linha de pensamento, Checchia (2015), por exemplo, faz uma discussão em sua tese, especificamente sobre a disciplina Psicologia da Educação para a formação docente mostrando como a primazia do estudo sobre o

desenvolvimento humano e a aprendizagem podem deixar de oportunizar importantes discussões entre os futuros professores sobre o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade e nas relações entre os sujeitos que constituem a vida escolar. Dessa forma, claramente se muda o foco da discussão que deixa de ser centrada no indivíduo (visão que historicamente embasa preconceitos e estereótipos na educação) para a discussão da escolarização e relações de aprendizagem, apoiando o processo de humanização destas relações e da escola enquanto instituição formadora. Mas esta forma de trabalho nem sempre é observada na formação inicial docente.

Para Chauí (2000), por exemplo, a formação de professores no Brasil, como a de vários outros profissionais, não tem esta visão da totalidade do sujeito e tem enfatizado a formação de técnicos para o mercado de trabalho, oferecendo informações prontas ao invés de estimular o pensamento e a reflexão. E assim, os professores saem das universidades e suas aulas são, da mesma forma que aprenderam: informativas, repetitivas e rotineiras, focando apenas na transmissão de conhecimento, na educação intelectual do aluno.

Também concorda com esta percepção Coelho (2012), que explica que os currículos das licenciaturas no Brasil se baseiam em uma formação fragmentada e presa ao fazer, privilegiando conteúdos, aspectos pragmáticos e instrumentais e assim formam apenas transmissores de um saber acabado que se encontra nos livros e não pensadores da educação e do mundo, que interrogam a natureza e a finalidade das coisas, questionam a vida e se empenham em um trabalho rigoroso e crítico de entender as ideias e transformar a realidade.

Todos estes autores apresentam esta formação fragmentária, de aquisição de informação e de competências, principalmente administrativas (“gestão da sala de aula”) em detrimento de outras considerações éticas, relacionais, filosóficas e sociais. Dessa forma, é inviabilizada a possibilidade de uma educação que considere a totalidade do docente e que apoie seu desenvolvimento profissional. É importante que se trabalhe para além das habilidades técnicas, discutindo as fronteiras que envolvem as relações do indivíduo com a sociedade, de uma forma crítica. É essencial conseguir educar integralmente o professor para que ele também consiga fazer isso com seus educandos. Uma formação histórica, crítica e vinculada ao social, ao mundo que o cerca e não uma educação apenas técnica, com um fim específico, que reduz o papel de educar e não permite a percepção ampla do mundo que o cerca e da educação.

Como Oliveira Neto (2018) explica,

não se forma homens na exclusividade do presente. Não há educação sobre o fenômeno que não tenda à aparência e, com ela, traga seus efeitos complicados à sociedade. Educa-se no ser! Educar para um fim ou para algo determinado é deseducar, um desfavor social (p.04).

Portanto, buscando fundamento em Wallon que militava por uma educação da pessoa em sua totalidade, compreendemos que é necessário que as licenciaturas consigam formar o professor em todas as suas dimensões, articulando cognição, afetividade e movimento. Será que no Brasil, podemos perceber esta formação para a totalidade? Para compreender a resposta desta questão, primeiramente entenderemos mais sobre a formação docente em nosso país, compreendendo sua história e seu contexto legal.

2.2- Recortes históricos da formação de professores no Brasil:

Para iniciar este processo histórico, vamos ao período colonial brasileiro (1530 – 1822), período em que a educação servia aos interesses dos colonizadores, com o principal intuito de preservar a cultura portuguesa e a organização da sociedade no Brasil (Paiva, 2000). Este mesmo autor nos explica que os jesuítas que aqui estavam inicialmente ensinavam índios pela catequese, mas julgaram desnecessário o ensino das letras a eles, mas para os filhos dos portugueses que estavam nestas terras, que iam para os colégios, os jesuítas passaram a ensinar a leitura e escrita introdutória. A formação destes primeiros jesuítas era realizada em Portugal (e mais tarde no Brasil), em seminários que ensinavam a pregação, a liturgia e a práxis sacramental, “baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus” (Vieira e Gomide, 2008, p. 3837).

Com a reforma pombalina, em 1759, a educação religiosa jesuítica deu lugar a criação das Aulas Régias, instituídas por Marques de Pombal, para ensinar as primeiras letras e humanidades, entretanto os professores eram selecionados entre as pessoas da sociedade, sem qualquer diploma ou habilitação para o cargo (Vieira e Gomide, 2008). As autoras ainda explicam que, inicialmente, como não havia recursos para a educação, estes professores ensinavam em suas casas com seus próprios materiais, o que contribuiu para que a reforma não fosse efetivamente implantada e que o número de docentes fosse pequeno no Brasil colônia.

Segundo Tanuri (2000), a discussão a respeito da formação de professores foi uma temática que apenas ganhou destaque em momentos posteriores na cena brasileira. Uma das motivações para esta discussão foi justamente o fato de não existir um número suficiente de pessoal habilitado para a docência nas capitâneas brasileiras, após a saída dos jesuítas, mesmo

com uma legislação de Portugal que obrigava todos os países em seu domínio a fazerem exames de seleção para o magistério (Tanuri, 2000).

Após a independência do Brasil, de acordo com Saviani (2009), começou-se a discutir a educação popular e por isso emergiu de forma mais explícita a questão da formação de professores, que culminou na primeira lei que se refere ao assunto no país, em 1827: a “Lei das escolas de Primeiras Letras”. Segundo o autor citado, esta lei exigia um treinamento didático dos professores no método de ensino mútuo definido no dispositivo legal, mas este deveria ser custeado pelo próprio profissional. Tanuri (2000) acrescenta que este era um treinamento puramente prático e sem qualquer base teórica.

Em 1834, após a promulgação do Ato Adicional, as províncias tiveram que assumir o ensino primário e secundário em seus respectivos territórios e, seguindo a ideia da Europa, criaram, a partir de 1835, as Escolas Normais no Brasil, que visavam a preparação de professores para a escola primária (Saviani, 2009). Entretanto, o currículo destas primeiras escolas trabalhava apenas os conteúdos que eram dados nas escolas primárias, sem qualquer discussão pedagógica. Tanuri (2000) também relata que, quando existia alguma discussão de pedagogia ou métodos de ensino, eram de caráter prescritivo.

As escolas normais permaneceram de forma intermitente, fechando e abrindo várias vezes, ou por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa. Tanuri (2000) explica esta situação deplorável daquelas escolas pela falta de valorização da educação escolar na época: sociedade baseada no trabalho escravo e na agricultura; salários baixos para quem exercia o magistério e com pouca valorização social; além de uma falta de compreensão da necessidade da formação de professores, como se qualquer pessoa pudesse exercer esta função.

Justamente por causa deste contexto que, para economizar na formação docente (pois as escolas normais despendiam muitos recursos), surgiu a ideia dos “professores adjuntos”, a partir de 1849. Segundo Saviani (2009), estes eram auxiliares dos professores regentes nas escolas primárias e aprendiam com eles, na prática, o ofício do magistério sem necessidade de um curso específico.

Foi após 1870 que o ensino normalista começou a ser novamente discutido. Esta foi uma época de mudanças no país, de movimentação de ideias que afetaram a política, a literatura, a sociedade de forma geral e neste sentido a educação começou a ser mais valorizada. Naquele momento histórico, observou-se um conjunto de acontecimentos que influenciaram a educação: o fim da Guerra do Paraguai, o movimento abolicionista, o surgimento das ideias de república e a chegada de ideias positivistas da França que valorizavam a ciência e o estudo. De acordo com Tanuri (2000, p. 66), começou a se generalizar a ideia de que “um país é o que a sua

educação o faz ser” e a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino elementar tornou-se mais intensa, junto com a popularização do ensino e a conclamação das escolas normais.

Podemos perceber que

paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas (Tanuri, 2000, p.66).

Entretanto, a formação pedagógica ainda era reduzida, limitando-se a uma ou duas disciplinas. Neste ponto é preciso considerar que, ainda segundo Tanuri, a literatura pedagógica em língua portuguesa era escassa nesta época, que começou a se fortalecer em 1882 com Rui Barbosa.

Em 1890, já em regime republicano, aconteceu a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que normatizou o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais e que trouxe o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal (Saviani, 2009, p. 145). O padrão desta escola de São Paulo tendeu a ser modelo para outras em todo o país e para outras reformas estaduais que aconteceram. No entanto, este padrão não trouxe muitas mudanças significativas para o currículo da formação de professores, que continuou centrada nos conteúdos a serem transmitidos.

Tanuri (2000) relata que após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ganha força um movimento nacionalista, que, pensando no desenvolvimento do ensino primário no país, postulam a centralização da formação de professores pelo Governo Federal ou, ao menos, a criação de escolas normais-modelo nos estados. Tudo isso através de projetos debatidos no Congresso Nacional e nas discussões das Conferências Nacionais de Educação no final dos anos 20.

Dessa forma, iniciou-se uma progressiva elevação do nível do curso normal dentro do sistema de ensino, com o aumento do número de anos de formação e com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, que paralelamente ao secundário, preparava para a escola normal (Tanuri, 2000).

Durante toda a década de 1920 se amplia a divulgação das ideias escolanovistas, fundamentando várias reformas estaduais no ensino normal e primário. O número de escolas normais pelo país aumenta consideravelmente (tanto públicas quanto privadas) e elas começam

a ter níveis diferenciados de ensino em alguns estados (um geral e outro profissional), chegando a ter cursos de até 7 anos de duração (Tanuri, 2000).

Também nesta época pode-se perceber que a pedagogia que embasa as escolas normais tem influência de uma psicologia experimental, que de acordo com Tanuri (2000), era voltada para aferição da inteligência e de aptidões e seu valor prognóstico para a aprendizagem. Esta mesma autora comenta neste período começou a surgir uma visão tecnicista da educação, apresentada inclusive na

literatura pedagógica, até então voltada quase que exclusivamente para uma abordagem ampla dos problemas educacionais, de uma perspectiva social e política, passa a tratar os problemas educacionais de um ponto de vista técnico, “científico”, e a contemplar, desde questões teóricas e práticas do âmbito intra-escolar, até abordagens pedagógicas mais amplas, da perspectiva da escola renovada (idem, p. 72).

Na próxima década, Saviani (2009) mostra uma nova fase da formação de professores com a criação dos institutos de educação, baseados nas ideias da Escola Nova, que para além de trabalhar o ensino, também incentivava a pesquisa em educação. O autor ainda explica que com a reforma educacional de 1932, feita por Anísio Teixeira (que também foi fundador do Instituto de Educação do Distrito Federal – Rio de Janeiro), iniciou-se uma mudança no currículo da escola normal que passou a ter mais matérias pedagógicas e menos voltadas ao conteúdo ensinado na escola primária. As matérias voltadas à formação geral estavam presentes no ensino secundário, que era uma exigência para se ingressar no curso de formação de professores. Neste período, também transformou a Escola Normal (principalmente o curso profissional) em Escola de Professores, vinculada ao Instituto de Educação, que também tinha anexa uma escola secundária, escola primária e jardim de infância que serviam como campo de experimentação. Em São Paulo, mudanças semelhantes também aconteceram com a reforma realizada por Fernando de Azevedo.

Ainda na década de 1930 se consolidou um dos dois modelos de currículo que apareceram durante a história da formação de professores no Brasil, segundo Saviani (2011), que enfatizava os conteúdos das áreas de ensino. Este primeiro modelo que dá ênfase na aprendizagem da cultura geral e se esgota na aprendizagem dos conteúdos específicos da área em que o professor irá dar aula, foi chamado pelo autor de modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores; existe ainda um segundo modelo, que entende que apenas o conteúdo não basta e o docente precisa essencialmente de uma formação pedagógica, que o autor chama de modelo pedagógico-didático de formação de professores.

Estas duas últimas reformas citadas serviram de modelo para a maioria dos outros estados brasileiros (que até por volta de 1940 já estavam com suas mudanças estabelecidas), segundo Tanuri (2000), sempre com base no ideário escolanovista. Entretanto, a própria autora faz uma ressalva que existia uma discrepância entre a prescrição legal e aquilo que foi realmente implementado.

Com a criação das Universidades, a partir de 1935, os institutos de educação foram incorporados à elas, que começaram a ter dois tipos de formação: licenciaturas (para professores da escola secundária) e pedagogia (para professores das escolas normais). Após 1939 se generalizou este formato pelo país através do decreto 1.190, que trouxe um esquema de currículo que incluía 3 anos para o estudo das disciplinas específicas e 1 ano para a formação didática, perdendo, de certa forma, a referência de origem da formação docente nas escolas normais (Saviani, 2009), que havia começado a ser estabelecida com a reforma de Anísio Teixeira. Retornou-se, então, à ênfase nos conteúdos específicos, que pode ser percebida até hoje nos cursos de licenciatura das diversas áreas de ensino.

Em 1946, quando foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal, criou-se uma estrutura de ensino nova, também para as escolas normais, de acordo com Saviani (2009), que contariam com dois ciclos: um primeiro e mais extenso centrado nas disciplinas de cultura geral e um segundo menor, voltado para os fundamentos da educação. O autor ainda continua explicando que outra mudança ocorrida tanto nos cursos universitários de formação docente quanto nas escolas normais foi a diminuição da importância das escolas-laboratório ou campos de experimentação. “Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” (Saviani, 2009, p.147).

Poucos meses depois de promulgada esta Lei Orgânica, a Constituição de 1946 conferiu aos estados a competência de organizar seus sistemas de ensino de acordo com as Diretrizes e Bases fixadas pelo governo federal. Nesta época, segundo Tanuri (2000), também aconteceu um grande crescimento do número de escolas normais no país, principalmente particulares e concentradas nos estados de São Paulo e Minas Gerais. No entanto, a autora afirma que, paralelo a este crescimento, aumentou também as críticas às escolas normais e ao seu funcionamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 não trouxe muitas novidades para o ensino normal, além da equivalência de todas as modalidades do ensino médio, a flexibilidade curricular e a duração mínima dos cursos. Esta Lei também oficializou a ideia da elaboração de um Plano de Educação, que depois foi pensado pelo Conselho Federal de Educação, mas que se limitou a pensar na distribuição adequada de recursos (Sábida e Alaniz,

2015). Mas de qualquer forma, Saviani (2015) lembra que com esta LDB, os cursos de formação de professores, tanto licenciaturas quanto as escolas normais, foram consolidando-se, garantindo a adequada formação para atuar nas escolas primárias e secundárias, entretanto ainda assim não se atendia a realidade do país que tinha um índice de analfabetismo muito alto. Tanuri (2000) comenta que após 1962 começou-se a discutir a elevação do nível de formação dos professores para a formação universitária, pois as críticas às escolas normais continuavam.

Neste contexto, na tentativa de “modernização” do ensino, o governo federal criou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965, trazendo para o país, para as escolas normais, as inovações técnicas e metodológicas do ensino nos Estados Unidos. Segundo Tanuri (2000), este treinamento de professores, bastante disseminado em vários estados, contribuiu para o estabelecimento da perspectiva tecnicista que faria carreira entre os anos de 1960 e 1970.

Com o golpe militar de 1964 a situação muda para toda a educação e para a formação docente também. Segundo Saviani (2015) muitas experiências inovadoras pararam, centros de pesquisa foram fechados e a concepção produtivista de educação baseou as reformas de ensino da ditadura militar.

Tanuri (2000) também informa que após 1964 houve uma operacionalização dos objetivos, tecnicização dos conteúdos e métodos com o fim último de tornar a escola produtiva e operacional em relação ao mercado de trabalho, sempre com a dicotomia entre teoria que dá base à educação e a prática ou vivência pedagógica. Tanto que em 1968 com a Lei de reordenação do ensino superior, o currículo do curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, para formação de especialistas. Enfim, não se formava para uma educação integral que pode dar oportunidade ao professor de superar a dicotomia existente na realidade e as contradições de sua prática, de sua profissão.

De toda forma, percebeu-se um processo de desqualificação do curso normal e de precariedade de seu ensino, como explica Tanuri (2000, p. 80):

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuava progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau.

Foi então que em 1971, com a reformulação da LDB, as escolas normais perderam realmente seu espaço e deram lugar a uma habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. Todo este contexto é considerado por Saviani (2009, p. 147) como “um quadro de

precariedade bastante preocupante” para a formação de professores, pois o curso normal perdia seu prestígio, mas a formação a nível superior ainda não estava totalmente consolidada.

Tanuri (2000) afirma que os currículos de formação de professores após esta LDB tiveram a opção de disciplinas complementares ou optativas, que muitas vezes englobava conteúdos técnico-pedagógicos, além de administração e organização escolar, mas ainda havia um certo distanciamento da realidade social e educacional brasileira. Depois de 1975 pôde-se ver um movimento governamental para reestruturação do curso de pedagogia (Aguiar, 2019). Após 1979 também se buscou reformular as licenciaturas. Dessa forma, os cursos de Pedagogia ficaram com a incumbência de preparar os docentes para os anos iniciais de escolaridade e as Licenciaturas para os anos posteriores (Saviani, 2009).

Esta situação instigou ainda mais um movimento pela educação que estava crescendo, a partir do final da década de 1970, com as organizações de educadores que resistiram à tendência produtivista na educação (Saviani, 2015), que ampliaram a luta dos educadores para firmar a função dos referidos cursos e contra a divisão da pedagogia em habilitações separadas (Tanuri, 2000).

Nesta época, final da década de 1970 e início de 1980, o que ficou conhecido como Movimento dos Educadores começou a se fortalecer, com entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE), além de professores e estudantes de várias universidades brasileiras que debatiam e se manifestavam pela educação pública no Brasil (Aguiar, 2019).

Em 1982, o governo federal ainda tentou revitalizar as escolas normais, lançando o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que entretanto, não teve êxito. Dessa forma, segundo Tanuri (2000), aconteceu uma grande diminuição da procura pelas escolas normais, ocasionando o fechamento da maioria delas, mesmo assim ainda aconteceram várias reformas estaduais visando um aprimoramento da habilitação para o magistério. Aguiar (2019) lembra que neste momento também continuava as investidas do MEC para reformular as licenciaturas, sem ouvir o movimento de educadores e suas necessidades. Ainda em 1983, com a perspectiva de mobilizar os educadores de todo o país e acompanhar o processo de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciaturas, “foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), composta por uma coordenação nacional, e com representantes regionais e estaduais” (Aguiar, 2019, p. 41), que posteriormente (em 1990) se transformou em Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Todo este movimento dos educadores se fortaleceu com pesquisas e estudos científicos, que influenciaram as políticas de formação de professores da época, inclusive colaborando também para o fim da ditadura militar.

A partir de 1985, com a Nova República surgindo, e com o advento da Constituição Federal de 1988 a educação teve um destaque, trazendo-a como um direito que até então não era claro na legislação. Apesar de alguns pontos da Carta Magna serem regulamentados apenas posteriormente, de acordo com Dourado (2013, p.368), ela

estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades e a formação de professores, entre outros.

Entretanto, Zibetti, Pacífico e Tamboril (2018) fazem uma ponderação importante, lembrando que apesar do discurso democrático da Constituição, muitos princípios fundamentais foram ficando distantes da realidade, em que por vezes até recebiam “novas roupagens” modificando seu sentido real. Ao longo dos anos, as várias reformas que aconteceram modificaram as propostas do texto constitucional original, deixando transparecer as reais concepções de educação e de sociedade que o discurso oficial trazia.

Neste breve resumo apresentado, até a promulgação da Constituição de 1988, pode-se perceber que as mudanças que aconteceram na política e na legislação da formação de professores aconteceram por diversas vezes de forma fragmentada e confusa, o que é evidenciado na realidade desta formação. Iza et al (2014) comenta sobre isso quando diz que mesmo com as várias reformas educacionais ocorridas no país, que tiveram como base mudanças econômicas e políticas, a organização dos currículos de formação de professores ocorreu de maneira difusa, não deixando claro qual o perfil do profissional que se deseja formar. Dessa maneira, a formação da identidade docente também fica prejudicada e não se consegue superar a dicotomia existente.

Dentro do quadro geral relatado anteriormente, de fortalecimento da formação de professores de nível superior e da difícil situação das habilitações de 2º grau para o magistério, surge a nova LDB em 1996 (Brasil, 1996), como lei complementar à Constituição, que delimita a formação docente para a educação básica ao nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, que discutiremos mais no próximo tópico, apresentando as mudanças advindas após esta lei, que, inclusive, também sofreu várias modificações ao longo dos anos.

2.3- A história recente da formação de professores no Brasil:

A LDB de 1996 – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - foi chamada de nova LDB por muito tempo e vigora até hoje, mesmo com várias alterações feitas no decorrer do tempo. Por isso, para entender a atualidade da legislação em relação à formação básica de professores no Brasil iremos analisar neste tópico alguns dispositivos legais⁸ que surgiram após esta LDB e como consequência dela. Esta análise será feita tanto no aspecto histórico e político, como também no que se refere à temática da nossa pesquisa.

Entretanto, antes desta problematização, é importante entender o contexto político e econômico do final da década de 1980 e início da década de 1990, para que possamos ampliar a compreensão deste período. Segundo Zibetti, Pacífico e Tamboril (2018), neste momento histórico houve definição de várias políticas sociais para a educação, mas também foi momento de abertura de mercado, desregulamentação da economia, privatização de empresas estatais e reformas nos sistemas de previdência social, saúde e educação e ainda, o foco dos investimentos em educação voltados apenas para a faixa etária obrigatória e para a profissionalização.

Organismos internacionais de caráter financeiro assumiram um papel preponderante, com intervenções, por exemplo, do Banco Mundial na formulação e no monitoramento das políticas e estratégias para a educação básica entre 1985 e 1996, enfatizando os princípios do mercado em detrimento de outros (Zibetti, Pacífico e Tamboril, 2018). Estas mesmas autoras relatam que também se intensificou o sistema de avaliação padronizada como controle dos resultados das políticas, “pautada em diagnósticos, relatórios e receituários atendendo a mecanismos de gestão e aferição de resultados estabelecidos pelas agências financiadoras (p. 30)”, o que acabam por responsabilizar a escola e seus profissionais pelas dificuldades na educação e desresponsabilizar o poder público, até porque desconsideram as condições desiguais da população atendida pelas escolas, das próprias escolas, além das diferenças entre as diversas regiões do país.

Percebe-se, portanto, que a lógica neoliberal no campo da educação se fortalece na década de 1990, tratando as atividades educativas como uma prestação de serviço, com venda de produtos e bens de consumo, além da racionalização de custos. Como consequência, se observa “o aprofundamento da alienação do trabalho docente, a desvalorização da crítica, a imposição de uma pedagogia de ‘consenso’, de maneira a individualizar o fracasso, como algo

⁸ Para uma visão mais detalhada sobre o histórico da legislação relacionada à formação de professores após 1996 ver o apêndice 1 desta pesquisa. Neste texto discutiremos apenas os principais documentos.

de responsabilidade apenas do docente ou do aluno ou ainda de sua família” (Souza, 2006, p. 240).

Dentro deste contexto, o movimento de professores continuava suas discussões, também em relação à formação de professores. Apesar de várias críticas por não ter considerado toda a discussão realizada pelos profissionais da educação, a LDB foi constituída após um longo processo de tramitação no Congresso Nacional. Em relação à formação de professores a LDB de 1996 traz algumas alterações, a principal delas é a definição da formação em nível superior, e ainda regulamenta quais os cursos podem ser oferecidos pelas Instituições de ensino superior (IESs), além das licenciaturas: curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica (chamada de “formação pedagógica”) e programas de educação continuada. Ainda admite a formação em nível médio, mas apenas para a atuação na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, mostrando uma desvalorização destas etapas de ensino em relação às outras. Tanuri (2000) lembra que ainda existia grande número de professores sendo formados em nível médio, mas a própria lei estabeleceu um prazo de 10 anos para que esta realidade se modifique, entretanto, neste período houve conflito e superposição dos cursos de Pedagogia e o Normal Superior, pois ambos formavam para as fases iniciais da educação.

Para além das críticas, esta lei trouxe alguns avanços valorizados por muitos como a autonomia das universidades em relação à seus projetos pedagógicos. Entretanto, os currículos dos cursos de graduação deveriam estar de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estas ainda não estavam definidas e estava a cargo do Conselho Nacional de Educação - CNE (instituído em 1995 pela Lei 9.131, de 25 de novembro) regulamentá-la. Em relação à formação de professores, em 1999 o CNE estabeleceu as DCNs para os cursos de nível médio, modalidade normal.

Lembramos também que tanto a Constituição Federal quanto a LDB exigiam que fosse elaborado um Plano Nacional de Educação plurianual, que começou a ser pensado em 1993 pelo governo, mas que não saiu do papel. Entretanto, como resultado dos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED I e II), realizados em 1996 e 1997, com a participação coletiva de educadores, estudantes, pais, entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores, foi elaborado um Plano Nacional de Educação, conhecido como “PNE da Sociedade Brasileira”, encaminhado em 1998 para tramitação no Congresso (Valente e Romano, 2002; Aguiar, 2010). Estes mesmos autores ainda explicam que este fato “forçou” o Governo Federal a também desengavetar seu PNE e encaminhá-lo a tramitação, o que iniciou um debate que duraria mais alguns anos, com conflitos de ideias e projetos, pois eram duas

perspectivas opostas de política educacional: de um lado uma proposta governista conservadora, centralizadora e com transferência de responsabilidade para a sociedade civil; e do outro lado uma proposta democrática e popular que reivindicava o fortalecimento da escola pública, a universalização da educação básica e um aumento do investimento público na educação.

Após uma tramitação tensa e conflituosa, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - com duração de 10 anos, com itens das duas propostas iniciais. Em relação à formação docente, este PNE (Brasil, 2001) colocou prazo para que as DCNs das licenciaturas fossem estabelecidas. Além disso, o Plano trouxe algumas metas para a formação de professores, inclusive buscando elevar o nível de escolaridade dos docentes da educação básica, definindo que em 5 anos todos os professores do Ensino Fundamental deveriam ter formação superior e os da Educação Infantil deveriam ter pelo menos nível médio, sendo que em 10 anos pelo menos 70% dos docentes do ensino infantil precisariam ter o ensino superior. Dessa forma, a ideia era ser alcançado o que a própria LDB diz: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (Brasil, 1996, art. 62).

Por causa do PNE, em 2002 as Diretrizes e parâmetros curriculares para a formação de professores foram estabelecidos. Anteriormente o que existia era apenas currículos mínimos que estes cursos deveriam ter, mas que eram bastante criticados. Depois disso, o CNE homologou as Diretrizes para cada curso de licenciatura especificamente, com base nestas DCNs de 2002. Aliás, foi apenas após estas Diretrizes é que os cursos de formação docente começaram a modificar seus currículos. Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 107) comentam que

embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muita pouca integração com as disciplinas pedagógicas.

Após esta primeira normativa do CNE, muitas outras vieram. No primeiro momento, as DCNs tinham um caráter mais voltado para a parte técnica da atuação profissional. Apesar disso, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) analisam que estas DCNs de 2002 separaram as licenciaturas dos bacharelados⁹, trazendo projetos mais específicos e currículos próprios para a

⁹ Embora neste momento fosse importante a licenciatura se diferenciar do bacharelado, posteriormente neste trabalho discutiremos como esta separação acontece hoje em dia, aumentando a dicotomia entre estas duas formas de atuação profissional e desvalorizando a formação de professores.

formação de professores, além de entender “a escola e a prática docente como locais de produção de conhecimento e o professor como um profissional que reflete sobre a sua prática e, nesse processo, produz saberes necessários à sua profissão” (Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020, p.15).

Em um segundo momento, foram definidas as DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que conseguiram se articular com a educação básica e tinham uma visão mais ampliada dos domínios necessários para o exercício da docência, como está na Resolução do CNE nº1 (2006) quando explicita do que o licenciado em pedagogia precisa aprender:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (art. 3, parágrafo único)

É preciso lembrar que em 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009), que tentava organizar e efetivar, de forma articulada, a formação destes profissionais. “Como desdobramento desse decreto, foi lançado o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica e o Planejamento Estratégico da Formação Inicial de Professores da Educação Básica Pública, que instiga o fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados” (Brzezinski, 2010). Esta autora ainda lembra que este documento estimula a formação inicial à distância para professores, o que é de se estranhar pois em várias outras áreas profissionais a formação à distância não é permitida, entretanto a formação docente à distância cresceu na realidade brasileira após este período. Em relação à política de formação de professores (Brasil, 2009), seu Comitê Gestor só foi instituído em 2011 e nem todos os seus pontos foram colocados em prática. Apesar disso, a Política citada possibilitou o investimento em programas que articulam o ensino superior e as redes de ensino da educação básica com subsídio do governo federal, como por exemplo o atual Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID (Borges, Aquino e Puentes, 2011). Entretanto, é importante destacar que eram recursos apenas para alguns, através de editais, e não um investimento em toda a formação de professores.

O novo Plano Nacional de Educação - Lei ° 13.005 - só foi aprovado em 2014 (o prazo do anterior já havia terminado em 2011) para o período de mais 10 anos (Brasil, 2014). Este Plano traz várias metas para a formação de professores, como: no prazo de um ano, todos os professores deviam possuir formação em nível superior, em curso de licenciatura da área em

que atuam; propõe que, até o final da vigência desse PNE (10 anos), 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação e seja garantida, a todos, formação continuada na área em que atuam. Esta é uma proposição interessante, mas que não percebemos na prática das escolas e sistemas de ensino este incentivo à qualificação profissional, a nível de pós-graduação. O PNE-2014, da mesma forma que o anterior, não traduziu todo o conjunto de reivindicações da sociedade, discutidas na Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE/2010). Além disso, apresentou algumas limitações, como a falta de diagnóstico da situação educacional brasileira, a falta de incentivo para o fortalecimento da formação pública de professores no país, a falta de estratégias mais claras para a formação docente com qualidade e para suprir a grande demanda imposta pela universalização da educação básica (Sábila e Alaniz, 2015). Entretanto, segundo análise de Dourado (2015, 2016), este PNE também trouxe alguns avanços e conquistas, com metas importantes, inclusive buscando a melhoria e a expansão da formação inicial de professores, o que intensificou a discussão que já estava sendo feita sobre novas Diretrizes para a formação docente. Mas é preciso enfatizar que é essencial a cobrança social e pressão popular para que estas metas sejam realmente cumpridas.

Dessa forma, chegamos a um outro período histórico, em que todas as Diretrizes para a formação de professores até então estabelecidas foram revistas e novas DCNs foram definidas pela Resolução CNE nº 2 de 2015. As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica”, traz os “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (CNE, 2015). Neste documento temos a concepção da formação inicial e o perfil do egresso, além da garantia de princípios comuns a todos os cursos. Ainda diz que a Base Nacional Comum Curricular devia ser garantida por meio de conteúdos (que poderiam ser organizados em áreas interdisciplinares), constituídos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa. Nele também podemos encontrar toda a estrutura e carga horária que um curso de formação inicial deve ter, além de garantir a articulação com a formação continuada.

Dourado (2015) enfatiza que estas DCNs de 2015 buscam uma maior organicidade no processo formativo e uma articulação / colaboração entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica, além de trazer a ideia da base comum nacional para a formação

docente. Aliás, esta base comum já está inserida na própria DCNs 2015, de acordo com Dourado (2016, p.34), pois é

entendida a partir de princípios norteadores que não se caracterizam como currículo mínimo ou lista de indicadores, mas que sinaliza para eixos formativos a serem considerados no projeto de formação de cada instituição, o que se caracteriza como um cenário potencial de inovação e melhoria da formação de professores.

Este último ponto leva-nos a refletir sobre o próximo momento histórico em que muitas conquistas anteriores foram perdidas com grandes mudanças nas políticas de educação como um todo e, especificamente, nas políticas de formação de professores. Em 2016, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foi revisada e novo decreto foi promulgado (Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016), mas que não foi colocada em prática (Brasil, 2016). De forma contrária ao momento anterior, foram aprovadas entre 2017 e 2019 as Bases Nacionais Comuns Curriculares da educação básica - BNCC, trazendo um currículo fechado, retirando a autonomia didático-pedagógica da escola e dos docentes, demonstrando aqui sua ênfase conteudista e instrumentalista, até porque, depois destas bases aprovadas o governo federal começou o debate para haver também um base curricular para formação docente.

Em 2018, o MEC enviou ao CNE o documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” que começou a ser debatido nesta instância. Esta proposta foi criticada por estudiosos da educação (Farias, 2019; Aguiar e Dourado, 2019; Albino e Silva, 2019; Rodrigues, Pereira e Mohr, 2020; Frangella, 2020) e entidades representativas dos professores, por não ter sido amplamente debatida com os profissionais da educação, por enrijecer o currículo e por trazer uma visão de educação destoante da realidade brasileira, pensando apenas nos resultados da aprendizagem. É uma BNC que enfatiza o desenvolvimento de competências individuais voltadas apenas à capacitação para o mercado de trabalho, deixando de lado o objetivo da educação que deveria ser o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” como consta na Constituição Federal (Brasil, 1988). Várias foram as discussões e críticas feitas a esta proposta, principalmente dos movimentos ligados à profissão docente como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), até porque ela traz uma mudança em sua base filosófica e visão de educação. Mesmo diante de resistências, a BNC para formação docente foi aprovada em 2019 por unanimidade pelo CNE, juntamente com a nova reformulação das DCNs para Formação inicial de professores para a Educação Básica

(Resolução Nº 2 CNE de 20 de dezembro de 2019) e as instituições de ensino terão até dezembro de 2021 para se adequar.

Estas novas DCNs trouxeram diversas alterações na anterior (de 2015), a começar por seu objetivo que, além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, também institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Este documento é totalmente alinhado à BNCC atual da educação básica, com a mesma lógica instrumental, e traz as competências que os profissionais docentes precisam ter ao se formar, além de trazer mudanças na carga horária dos processos formativos em questão.

Frangella (2020) analisa que a BNC-Formação, quando traz o atrelamento da implementação da política curricular da educação básica (BNCC) à formação de professores baseia-se em uma ideia de adequação ou adaptação funcional, em uma racionalidade técnica que não haveria necessidade de existir pois dá a impressão que a formação não dá ao docente “condições de reflexão que relacione sua prática com disposições legais/normativas que se apresentam como ‘novas’” (p. 385), como se o professor não soubesse o que fazer na escola sem um currículo comum ou diante de uma nova proposição feita. A mesma autora conclui que, infelizmente, esta lógica instrumental fragiliza a formação inicial e a própria profissão docente, incentivando uma formação continuada com visão de apenas “corrigir” o que falta e não em seu sentido natural de repensar a prática e a docência, vindo das necessidades do professor no seu cotidiano de trabalho¹⁰.

Traremos nesta pesquisa um olhar para os cursos de licenciatura com base na resolução de 2015, pois por mais que esta resolução não está totalmente aplicada e avaliada na realidade das licenciaturas, sabemos que o novo documento de 2019 ainda está em implementação e não está presente nos cursos atuais. Até porque, devido a estas questões relatadas, existe uma resistência para colocar em prática a Resolução de 2019, com a perspectiva de ainda se lutar por sua mudança.

Assim, chegamos na atualidade da formação de professores no Brasil. Podemos perceber que quando se fala da formação docente temos uma política desarticulada em várias normativas, comumente vinda do poder executivo federal, que centraliza as decisões. Brzezinski (2010) explica que toda a reforma universitária, tão esperada pela comunidade, foi

¹⁰ Tanto é verdade o que Frangella (2020) discute, que em outubro de 2020 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, seguindo a mesma lógica citada e possibilitando espaço para que fundações e organizações sociais lucrem com seus cursos rápidos, que apenas instrumentalizam e não possibilitam uma visão crítica da realidade.

feita de forma fragmentada, em diversas “fatias”, dificultando a articulação entre as dezenas de leis, resoluções e decretos. Da mesma forma aconteceu com a formação de professores. E mais uma vez nos deparamos com a fragmentação neste processo, que foi se alterando legalmente, mas que nem sempre era concretizado na prática, e mais ainda, muitas vezes as mudanças eram desvinculadas da realidade e do debate com os envolvidos no cotidiano da formação docente.

Tendo este contexto histórico e legal relatado como base, passaremos agora para uma análise mais específica das DCNs para a formação inicial de professores, dentro do foco da pesquisa aqui apresentada.

2.4- Afetividade, cognição e movimento nas Diretrizes para a formação de professores:

Neste ponto do texto, percebemos ser importante retomar o objeto de estudo desta pesquisa e analisar, com o foco na questão da afetividade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores. Estes documentos foram escolhidos pois são orientações que dão base para a produção dos projetos pedagógicos dos cursos e currículos das licenciaturas do país. Já que buscamos compreender a realidade da formação inicial, a discussão dos documentos legais que lhes baseiam pode ajudar a perceber o que é estimulado ou não por eles.

Entretanto, é importante lembrar o que explica Garcia (2004) que diz que documentos políticos não são a política em si, mas representações dela e resultam de um embate de diferentes forças sociais, ideias, pensamentos, projetos e objetivos, vivido no tempo e espaço histórico em que foram criados. Dessa forma eles “ênfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros” (Garcia, 2004, p. 13). A autora ainda esclarece que como resultado deste embate, concepções, pensamentos e práticas convenientes para o projeto social mais forte na construção do documento tomam forma no texto se transformando em “diretrizes”. Por isso entendemos como importante a análise dos documentos citados no parágrafo anterior, pois estes documentos políticos na área educacional, acabam por influenciar o trabalho desenvolvido no processo de formação de professores nas universidades, direta ou indiretamente. É preciso que fique claro quais são as ideias, forças e projetos por trás de cada um deles em relação à afetividade.

Em todo o processo histórico da formação inicial de professores temos três DCNs: uma de 2002, uma de 2015 e outra de 2019. Começamos pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de

fevereiro de 2002 (CNE, 2002). Neste documento não se fala, em nenhum momento de afetividade, afeto, emoções ou sentimentos, entretanto refere-se às relações entre as pessoas dentro do processo educativo. O primeiro local que sinaliza esta ideia é no art.2 que explica que os currículos de formação docente devem preparar o professor para, entre outras coisas, “o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe”. Já o art.3, nos princípios norteadores, afirma que a coerência entre a formação e a prática deve levar em consideração que a aprendizagem se dá “na interação com a realidade e com os demais indivíduos”. E, por fim, no art.11, quando fala sobre os eixos da organização curricular diz que um deles deve ser “articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional”, dando importância para as relações humanas na estruturação da matriz curricular. Por outro lado, observamos que em vários momentos (muito mais que os que se relacionam ao afeto) podemos perceber a utilização de termos como “conteúdos”, “conhecimentos” e “intelectual” referindo-se ao aspecto cognitivo da aprendizagem, que é bastante citado no documento. Observa-se, portanto, a supervalorização da cognição neste documento, refletindo o que também observamos em nossa sociedade.

Percebemos que esta DCN não entra em detalhes sobre os cursos de formação docente, deixando claro que possibilita a flexibilidade e autonomia das Universidades em pensar seus currículos, entretanto enfatiza as competências gerais que os professores devem ter. Nelas, apesar de darem mais ênfase na racionalidade do processo, começam a dar espaço para as relações que acontecem durante a formação, o que é importante, mas insuficiente para instigar a presença da discussão sobre afetividade nas licenciaturas. Entretanto, o documento não deixa claro qualquer aprofundamento teórico sobre o tema e não evidenciam a dimensão afetiva do ser humano como parte da formação docente e de qualquer processo de aprendizagem. Aliás, se pensarmos em todas as dimensões humanas que a teoria walloniana apresenta, também não está presente nesta DCN a dimensão motora, o movimento, o corpo. Apenas a dimensão cognitiva é que está bem clara e aparece em vários momentos.

Já a DCN definida em julho de 2015 pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015), não é tão geral quanto à anterior e apresenta mais detalhes para dar base aos cursos de licenciatura. Analisando este documento, podemos observar que quando esclarece sobre os conceitos, princípios e objetivos desta formação, em nenhum momento se refere à dimensão afetiva do processo educativo, ou a qualquer tipo de componente afetivo. Entretanto, em vários momentos são citados os aspectos da formação científica, teórica e cultural e o manejo de conteúdos e metodologias, valorizando mais o aspecto cognitivo da formação.

No art.3, parágrafo 6º, quando se refere a o que o projeto de formação deve contemplar, comenta que deve ter atividades de socialização, mas nada além disso que se refira às relações humanas como na DCN anterior. Dessa forma, por mais que este documento foi um avanço em relação ao anterior em vários aspectos, quando analisamos a presença da afetividade relacionada ao processo de aprendizagem e à formação de professores, esse avanço não aconteceu. A ênfase na racionalidade continua frisada em várias partes da DCN.

Um dos momentos em que sinaliza algo relacionado à afetividade é quando descreve como deve ser o egresso da formação docente (art.5, item 4), citando-a como um dos aspectos que permeiam a ação pedagógica, colocando o afeto como uma das dimensões do trabalho docente. Portanto, é um objetivo que o egresso perceba que o afeto faz parte do trabalho pedagógico, mas nada do que é colocado no texto instiga a reflexão sobre como ensinar isto ao docente ou que a formação de professores precisa se atentar à este aspecto. Já no art. 7, quando se refere aos princípios que fundamentam o trabalho docente, descreve que o egresso deve ter uma “sensibilidade afetiva” em seu exercício profissional, sem explicar o que vem a significar este termo. No texto existe um tom individual, como se fosse uma característica que o professor deve ter por ele mesmo. Mas, de qualquer forma, fica a dúvida: o que é e como aprender essa sensibilidade afetiva? Em nenhum momento do documento isto é explicado. Por ser um termo vago, sem uma conceituação clara e definida, possibilita várias interpretações e prejudica sua compreensão.

Em outro ponto da DCN/2015, no artigo 12, quando descreve a estrutura do curso de formação inicial, diz que ele deve ter 3 núcleos: um núcleo de estudos de formação geral, outro núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, e por fim, um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Apenas no primeiro núcleo, aparece como conteúdo o conhecimento acerca do desenvolvimento humano em suas várias dimensões (incluindo a afetiva), mas apenas voltado ao desenvolvimento dos estudantes. A palavra conhecimento foi frisada pois ter conhecimento sobre afetividade é diferente de desenvolvê-la ou articulá-la no processo de aprendizagem. Em nenhum momento a afetividade está aqui claramente relacionada à prática docente, como em outros trechos a dimensão cognitiva está. Aqui podemos fazer uma relação com o que é tradicionalmente valorizado em nossas escolas: o aspecto cognitivo do ser humano. Esta valorização se repete neste documento que dá base para os currículos dos cursos de formação de professores no país. É também neste mesmo ponto do documento, a única vez que a dimensão motora aparece, mas da mesma forma que a afetiva, apenas relacionada ao estudante que o professor irá trabalhar e que é preciso ter conhecimento sobre esta dimensão do desenvolvimento humano, mas não se refere à articulação

na formação docente. Importante destacar que aqui não estamos dizendo que os professores não precisam estudar teorias sobre afetividade e movimento, pelo contrário, como já dito em capítulos anteriores, esta discussão teórica fortalece a formação docente, entretanto ela não é suficiente por si só, é necessário ainda que esteja clara a articulação destas dimensões com a aprendizagem e que se perceba o sujeito em sua totalidade.

Em relação à nova DCN, definida pela resolução nº 02 de 2019 (CNE, 2019), por mais que ainda não esteja efetivada na prática, é interessante sua análise neste nosso estudo pois sua implementação é uma discussão que tem acontecido. Apesar das várias resistências é um documento aprovado e que tem possibilidade de ser implantado no futuro. Primeiramente, neste documento, da mesma forma como no anterior, também podemos observar a ênfase no conhecimento de teorias que discutem sobre o desenvolvimento do estudante (incluindo a dimensão afetiva) mas não relaciona a afetividade à prática docente (art.12, item 10).

Aliás, nesta resolução, não é citado o termo afetividade, mas se refere às emoções e ao aspecto emocional do indivíduo (como escrito no artigo 2 da resolução), principalmente ao desenvolvimento da competência socioemocional (como por exemplo no artigo 12) e por várias vezes relacionada mais aos estudantes do que ao docente. Analisando com base na teoria waloniana, podemos perceber uma redução de visão uma vez que a afetividade não se refere apenas às emoções humanas. Além disso, mostra uma percepção das emoções não articulada com as dimensões cognitiva e motora. Percebemos aqui uma relação com a questão da “educação emocional” tão divulgada nas escolas da atualidade e discutida anteriormente neste trabalho. A grande maioria dos programas de educação emocional não conseguem integrar a afetividade à educação como um todo e, da mesma forma que esta DCN, tem uma base teórica pragmatista, tecnicista. Dessa forma, as emoções se mostram no documento legal como um aspecto desvinculado de todo o processo de aprendizagem escolar.

Um outro aspecto que chama a atenção no documento de 2019 é quando são citadas as habilidades que a formação deve fornecer ao professor. Entre elas temos o: “engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais” (art. 13, parágrafo 1º, item X). Percebe-se aqui (e quando descreve as competências gerais do docente na Base Nacional Comum, anexa ao documento), que o aspecto emocional é algo individual do professor e que ele tem que cuidar sozinho, pois precisa ter “capacidade para lidar com elas” (as emoções). Não é considerado neste documento o aspecto social da afetividade humana, sendo apenas uma habilidade pessoal que o docente precisa ter. Entretanto, em nenhum momento do documento é indicado como esta capacidade irá se desenvolver. Além disso, está clara nesta DCN a ênfase

no autodesenvolvimento, em que responsabiliza o trabalhador por sua própria qualificação. É como se a responsabilidade fosse toda do professor e se algo não der certo é por causa dele, desresponsabilizando o governo e as instituições pela qualidade da educação.

Enfim, não percebemos nesta DCN/2019 a afetividade com o cunho social e relacional já citado anteriormente em nosso texto e sempre presente no dia a dia do trabalho docente. Além disso, a grande valorização do aspecto cognitivo da aprendizagem se faz presente. Wallon (2007) lembra que a afetividade tem dois fatores importantes, o orgânico e o social, tendo eles uma relação estreita e dialética em que os dois precisam estar presentes para que se desenvolva. Esta não é uma visão presente no documento de 2019, mas o que podemos perceber é uma visão individual e mecânica das emoções, que necessitam de controle para não prejudicar a aprendizagem e o trabalho docente.

Nos três documentos analisados, estão presentes a ênfase cognitiva e a valorização da razão e do conteúdo, entretanto, no último de 2019, podemos perceber uma mudança quando destaca o uso instrumental das emoções, com a necessidade do controle das habilidades socioemocionais. Além disso, apresenta uma perspectiva individualizante, que tem base em uma lógica de educação que não leva em conta a complexidade do ser humano, voltada apenas para o imediato, para a produção e os resultados, bem longe da articulação necessária entre cognição, afeto e movimento. Esta perspectiva percebida na DCN 2019, também está presente na maioria dos documentos atuais da educação.

Analisando estes três documentos, observa-se que no decorrer do processo histórico, de acordo com os projetos de educação do grupo à frente das políticas educacionais, apresentam-se mudanças na ênfase e na visão da dimensão afetiva do ser humano. Entretanto, em nenhuma delas existe a articulação dialética presente na pessoa humana defendida por Wallon, onde cognição, afeto e movimento são partes integrantes do ser humano, essenciais de serem compreendidas no processo educativo.

Sabemos que é a partir destes marcos legais que as instituições de ensino superior (IES) pensam e planejam seus projetos de curso das licenciaturas que oferecem, por isso a importância de analisá-los. Mesmo que estas IES tenham autonomia para ir além do que se pede na legislação, estes documentos podem estimular (ou não, como analisamos) que os cursos de licenciatura percebam o ser humano em sua totalidade e preparem o professor para ver seus alunos dessa forma também.

Enfim, neste capítulo foi possível entender como acontece a formação inicial de professores no Brasil, seu processo histórico, político e legal, além de analisar como a afetividade é percebida nas diretrizes curriculares nacionais para a formação docente. Todo este

processo dá base para os cursos de licenciaturas atuais que acontecem nas universidades do país e é esta realidade que iremos compreender mais no próximo capítulo, ao analisar pesquisas sobre como a formação de professores lida com a questão da afetividade.

Cap.3- O que se tem pesquisado sobre afetividade na formação docente?

A cada texto lido, eu me aprofundava naquele mundo do autor ou autora, me afetava com suas palavras e tentava compreender suas ideias, suas expressões, suas afetações. Me sentia vivenciando com ele ou ela aquela trajetória relatada, ao seu lado. Por vezes, eles iam à frente e eu me perdia, precisavam voltar para me buscar, mas em outros momentos seguia junto, gostando ou não da caminhada. Fui me modificando e aprendendo com cada companheiro desta jornada. (Souza, 2021).

Discutimos até aqui a importância de se compreender o ser humano em sua totalidade, percebendo a pessoa em suas dimensões de cognição, afetividade e movimento. Também entendemos a essencialidade de não se deixar de lado as emoções, sentimentos e paixões no processo de ensino aprendizagem, na educação, além de contextualizar a formação docente e problematizar como está a formação inicial de professores no Brasil. Dessa forma, continuando a compreensão de nosso objeto de estudo, neste capítulo, analisamos as pesquisas que foram realizadas no Brasil que podem contribuir para o nosso questionamento inicial, que é: **formação inicial de professores para a educação básica contribui para impulsionar a articulação da dimensão afetiva do ser humano no processo de ensino aprendizagem?**

Para buscarmos caminhos que nos levem à resposta desta dúvida, que nos inspirou a pesquisa, o método dialético foi utilizado, com a inspiração na teoria walloniana, como já explicado na introdução do trabalho. Para se ter uma visão ampla, dinâmica e contextualizada de toda a complexidade do nosso objeto de estudo, seguimos o seguinte caminho de pesquisa: levantamento dos documentos, análise inicial descritiva / explicativa, análise crítica e síntese integradora. O movimento da pesquisa não foi linear e, portanto, nem sempre este caminho foi seguido sequencialmente, em um ir e vir, com aproximações sucessivas que nos ajudaram na compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Desta forma, as nossas fontes de pesquisa apresentaram dados que nos possibilitaram conhecer a realidade da formação docente inicial em relação à afetividade e, para tanto, definimos como período de investigação os textos publicados de 2015 a 2020. Este critério de inclusão, como já explicado anteriormente, se deve às Diretrizes Curriculares que dão base aos

cursos de licenciaturas no país. Todos os materiais pesquisados foram encontrados através de plataformas de bases de dados, tanto mais gerais (Portal da Capes – conteúdo assinado e Google acadêmico) quanto mais específicas para a área da educação (Educ@ da Scielo). Também realizamos buscas nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO, BVSPsi, entretanto não foram encontrados resultados de acordo com as palavras chaves utilizadas, no período especificado.

Nas bases de dados, usamos as seguintes palavras chaves: afetividade e formação docente (usando também como sinônimos desta: formação de professores e licenciatura). Como critério de inclusão também temos: pesquisa realizada no Brasil com docentes ou graduandos de cursos de formação inicial de professores para a educação básica, que relacionava, de alguma forma, a formação inicial com a questão da afetividade; utilizamos documentos disponíveis na íntegra gratuitamente, em português e foram pesquisados durante o segundo semestre de 2020 e o início do primeiro semestre de 2021.

A seleção do material, portanto, começou com a busca nas bases de dados, através das palavras chaves, com a finalidade de achar o máximo possível de estudos sobre a nossa temática. Dessa forma, depois deste primeiro passo, através da leitura dos títulos de cada texto, foram selecionados 124, entre teses, dissertações e artigos científicos publicados. Não incluímos materiais oriundos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de graduação / especialização e relatos de experiência que não se referiam à pesquisas. Alguns textos encontrados no Portal Capes também estavam presentes no Google acadêmico e por isso foram eliminados. No passo seguinte foram lidos os resumos destes selecionados para verificar os critérios de inclusão e exclusão e neste momento selecionamos 24 textos para a pesquisa.

Nestes últimos, foi realizada uma leitura completa e, como alguns dados não estavam claros nos resumos, ainda eliminamos mais 9 textos por diversos motivos, que se seguem. Excluímos textos que não se referiam à formação inicial de professores para a educação básica, como um deles que se referia à educação continuada para a Educação de Jovens e Adultos e outro ao Mestrado em Educação. Outro texto falava sobre uma oficina desenvolvida com licenciandos, mas que não fazia parte da formação inicial deles e por isso foi eliminado. Também foi excluída uma pesquisa que analisava três outras pesquisas realizadas que estavam fora do período aqui demarcado e outra que analisava Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura, mas não realizava pesquisa diretamente com docentes ou graduandos.

Desta forma, após este processo de seleção do material foram incluídos no presente trabalho 15 textos para analisarmos, como demonstrado na Tabela 1. Todos os documentos

foram organizados por ordem de publicação e foram numerados para facilitar o manuseio e a discussão deles.

Tabela 1

Número de textos encontrados e incluídos na pesquisa por base de dados.

Base de dados	Número de textos selecionados pelo título do artigo	Número de textos incluídos com a leitura do resumo	Número de textos incluídos após sua leitura completa
Portal Capes (conteúdo assinado)	50	04	03
Educ@	05	02	01
Google acadêmico	69	18	11
TOTAL	124	24	15

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2020-21.

Para conseguirmos realizar a análise de todo o material encontrado e nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa, foi preciso abstrair do real e do que é aparente, buscando revelar o que está por trás, chegando ao que é essencial, indo além dos indícios superficiais. Dessa forma, começamos nossa análise, como descrito no próximo item, buscando estes indícios e aspectos que “nos saltam aos olhos” de cada uma de nossas fontes de pesquisa, para depois nos aprofundarmos no que não está aparente, buscando também uma contextualização própria do método dialético, compreendendo em qual contexto a pesquisa foi realizada e quem são os pesquisadores. Afinal, como Wallon (1971, p.07) ensina:

confrontar um fato com todos os sistemas a ele relacionados, significa não somente tratá-lo consoante sua natureza, mas também considerar como melhor observador aquele que souber utilizar o maior número de sistemas, de modo sucessivo, a fim de o individualizar e de o explicar.

E é com este objetivo que nos deteremos a observar e analisar todo o material encontrado nos próximos itens, procurando conhecer e entender as multideterminações e os sistemas explicativos possíveis.

A análise inicial foi feita através da leitura do material selecionado, seguida da produção de fichamento, onde se destacava o que estava relacionado com nosso objeto de estudo. Após este primeiro momento, fizemos um levantamento dos dados mais objetivos dos textos lidos que relataremos no próximo item. Posteriormente, foi realizada uma análise do conteúdo das pesquisas encontradas que serão explicadas nos itens seguintes.

3.1 – Que pesquisas encontramos?

Segundo Demo (1995), a objetividade e a subjetividade são elementos da dialética e a análise destes dois aspectos podem ajudar a compreender amplamente o material encontrado. Começamos a análise com dados objetivos, que se mostravam à primeira vista, como relatamos a seguir.

Dos textos encontrados, temos 02 teses, 02 dissertações e 11 artigos publicados em revistas científicas. Dentre eles, 02 foram publicados no ano de 2015; 02 no ano de 2016; 04 no ano de 2017; outros 04 em 2018; 01 em 2019 e, por fim, 02 em 2020. Dessa forma, temos possibilidade de analisar as investigações no decorrer do tempo pois temos publicações de todos os anos que foram analisados. Na Tabela 2 temos os dados iniciais de apresentação do material pesquisado.

Tabela 2

Dados iniciais sobre os textos incluídos na pesquisa, constando título, identificação dos autores, ano e local de publicação.

Nº	Título	Autores	Ano de publicação	Local de publicação	De onde são os autores (identificados no texto publicado)
1	Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física	Rubiane Giovani Fonseca / Larissa Michelle Lara	2015	Acta Scientiarum	Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina
2	Afetos de um mundo secreto: Fabulações de uma formação docente (dissertação)	Ana Cláudia Barin (Orientadora: Dra. Marilda Oliveira de Oliveira)	2015	Repositório de teses e dissertações UFSM	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
3	A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de Pedagogia	Camélia Santana Murgo / Wagner Aparecido Alves / Marcos Vinicius Francisco	2016	Revista de educação PUC-Campinas	Universidade do Oeste Paulista e Prefeitura Municipal de Tatuí (SP)
4	Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no contexto da reforma curricular de licenciatura da UFPE (dissertação)	Thiago Rogério Bezerra de Souza (Orientadora: Profª Drª Kátia Maria da Cruz Ramos)	2016	Banco de teses e dissertações UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
5	Afetividade na educação superior a distância: com a palavra os estudantes de Pedagogia (tese)	Ana Lúcia Pereira (Orientadora: Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida)	2017	Banco de teses e dissertações PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
6	As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores	Felipe da Silva Triani / Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior / Cristina Novikoff	2017	Movimento - Revista de educação física da UFRGS	Faculdade Gama e Souza - Rio de Janeiro; Universidade Estadual de Maringá e Universidade

					Federal de Campina Grande
7	Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês	Rodrigo Camargo Aragão / Roselma Vieira Cajazeira	2017	Revista Caminhos Em Linguística Aplicada	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
8	Representações pictóricas dos sentimentos dos alunos frente aos seus erros no processo de aprendizagem no curso de licenciatura em matemática a distância	Liliane da Rosa Coll / Thaís Philipsen Grützmann / Rozane da Silveira Alves	2017	Anais do VIII Congresso Ibero-americano de Educação Matemática	Universidade Federal de Pelotas
9	Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente	Magda Machado Ribeiro Venancio / Vera Lúcia Trevisan de Souza	2018	Revista de educação PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
10	Licenciaturas em Matemática como produção narrativa: aberturas para experiências (Tese)	Adriana Barbosa de Oliveira (Orientadora: Profa. Dra. Marilena Bittar)	2018	Banco de teses e dissertações UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
11	Construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na formação de licenciandos em Física	Angelisa Benetti Clebsch / José de Pinho Alves Filho	2018	RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação	Instituto Federal Catarinense e Universidade Federal de Santa Catarina
12	Êthos Docente de Professores Referenciais	Jules Marcel / Giseli Barreto da Cruz	2018	Revista Educação e Realidade	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
13	O que pensam os egressos sobre a sua formação inicial na licenciatura em matemática?	Jane Mery Richter Voigt / Marly Krüger de Pesce	2019	Momento: diálogos em educação	Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

14	Formação inicial de professores de ciências: um olhar para a afetividade	Paula Freitas do Nascimento / Jeane Cristina Gomes Rotta	2020	Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)	Universidade de Brasília (UNB)
15	Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD	Felipe Bezerra de Medeiros Dantas Duarte / Marlécio Maknamara	2020	Acta Scientiarum	Universidade da Criança e do Adolescente (Currais Novos - Rio Grande do Norte) e Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2020-21.

Podemos perceber nos dados sobre o local de publicação, que a maioria deles estão em periódicos da área da educação, alguns inclusive voltados para a formação docente. A maioria dos profissionais pesquisadores também são desta área. Este é um dado interessante pois o debate sobre afetividade não está reduzido apenas ao domínio da psicologia, mas também discutido por profissionais da educação.

Outro ponto interessante é compreender quem são e de onde são estes autores das pesquisas analisadas para podermos contextualizar nosso objeto de pesquisa, como ensina Wachowicz (2001), pois não são apenas dados pessoais, mas conta a historicidade e o contexto do que foi pesquisado. A maioria delas tem seus autores pertencentes às Universidades do país, de várias regiões diferentes, são pesquisadores da academia e que não estão na prática escolar, apenas 1 dos autores se apresenta como trabalhador da rede básica de ensino. Destas universidades citadas, 11 são públicas, o que corresponde ao cenário apresentado em outros estudos que mostram que a maioria da produção científica do país vem das IES públicas (Moura, 2019). Os pesquisadores, em sua maioria, são pertencentes às mesmas regiões em que a pesquisa foi realizada; apenas em 01 das pesquisas a autora é de Mato Grosso do Sul e realizou seu estudo em outras três regiões além da sua¹¹.

Em relação à região geográfica em que a pesquisa foi realizada, como apresentado na Tabela 3, temos 06 da região Sul do país (estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), 06 da região Sudeste (estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), 03 da região Nordeste (Pernambuco, Bahia e Alagoas), 02 da região Centro Oeste (Mato Grosso e Distrito Federal), 01 da região Norte (Pará, Amazonas, Rondônia). Aqui temos um número de estados e regiões maior que o número de textos encontrados pois algumas das pesquisas foram realizadas em mais de um local. Percebemos aqui uma predominância das regiões Sul e Sudeste do Brasil, que concorda com o Panorama da Ciência Brasileira 2015-2020 (CGEE, 2021) que apresenta um levantamento das pesquisas desenvolvidas no país e coloca universidades da região sudeste e sul como as que mais pesquisam sobre o tema educação.

Temos, portanto, representantes de todas as regiões do país, por mais que não tenhamos de todos os estados. Existe aí uma abrangência, que pode possibilitar ter uma ampla visão das licenciaturas no Brasil, que é o foco da presente pesquisa. Entretanto, consideramos o número de trabalhos científicos pequeno em um período de 6 anos e com ênfase em duas regiões do país (Sul e Sudeste), que são as mais desenvolvidas economicamente, o que mostra uma carência de pesquisas sobre a temática estudada.

¹¹ Texto de número 10.

Em relação aos participantes das pesquisas (tabela 3), 10 delas foram feitas com estudantes de cursos de licenciaturas: sendo 02 de Matemática, 02 de Educação Física, 02 de Pedagogia, 01 de História, 01 de Ciências Biológicas, 01 de artes visuais e 01 de Ciências Naturais. Outras 03 pesquisas foram feitas com professores já licenciados sobre seu processo de formação e 02 foram realizadas com estudantes e professores ao mesmo tempo (uma do curso de Pedagogia e a outra de Física). Dessa forma, podemos analisar a percepção de atores diferentes do processo de formação, em diferentes contextos.

Observando os textos analisados percebe-se que não temos representação de todas as disciplinas da educação básica (de todas as licenciaturas), mas temos de todas as grandes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais), além da Pedagogia que forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma como dito anteriormente, podemos ter uma visão ampla que engloba diferentes áreas de licenciatura para que possamos analisar as diferenças e semelhanças entre elas, que faremos posteriormente.

Tabela 3

Dados dos textos analisados, constando: participantes e local de realização, base teórica e metodologia de pesquisa utilizada.

Nº do documento	Instituição onde aconteceu a pesquisa	Região do país onde aconteceu a pesquisa	Participantes	Metodologia de pesquisa
1	Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM)	Sul (Maringá-Paraná)	Estudantes da licenciatura em Educação Física	Qualitativa, técnica de Grupo Focal
2	Universidade Federal de Santa Maria	Sul (Santa Maria-Rio Grande do Sul)	Licencianda de artes visuais cursando estágio supervisionado	Qualitativa, análise de diários pedagógicos através de fabulações
3	Instituição de Ensino Superior particular de uma cidade do interior de São Paulo	Sudeste (São Paulo)	25 estudantes de um curso de graduação em Pedagogia	Qualitativa, utilizando questionário
4	Campus Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Nordeste (Recife-Pernambuco)	133 estudantes do curso de Licenciatura em História	Qualitativa, utilizando questionário e entrevistas
5	Universidade superior privada, de grande porte	Sudeste (São Paulo)	Estudantes que cursavam Pedagogia na modalidade a distância e um professor dessa mesma instituição	Qualitativa, utilizando questionário e entrevistas
6	Universidade privada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro	Sudeste (Rio de Janeiro)	16 estudantes do curso de Educação Física	Qualitativa, utilizando questionário
7	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Nordeste (Ilhéus-Bahia)	Professores-estudantes de inglês do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)	Qualitativa com uso de narrativas escritas, colagens visuais e entrevistas
8	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Sul (Pelotas-Rio Grande do Sul)	Graduandos do curso de Licenciatura em Matemática a Distância	Qualitativa, Estudo de caso

9	Faculdade privada no interior de São Paulo	Sudeste (São Paulo)	30 estudantes do quinto semestre do curso de Pedagogia	Pesquisa-intervenção (8 encontros mediados pela arte)
10	Instituições públicas de ensino superior nas regiões Centro-Oeste, Norte, Sul e Sudeste do Brasil	Sudeste (São Paulo), Centro-Oeste (Mato Grosso), Norte (Pará, Amazonas, Rondônia), Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e Sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro)	Estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática	Qualitativa, Entrevistas em grupo
11	Instituições de ensino superior públicas catarinenses	Sul (Santa Catarina)	Docentes formadores e licenciandos em Física de 6 instituições diferentes.	Qualitativa, utilizando questionários e entrevistas
12	Universidade pública	Sudeste (Rio de Janeiro)	3 professores formadores do curso de pedagogia	Qualitativa, entrevistas e observações de aulas
13	Instituição de ensino superior de Santa Catarina	Sul (Santa Catarina)	12 professores egressos de um curso de Licenciatura em Matemática	Qualitativa, utilizando questionário
14	Universidade de Brasília (UNB)	Centro-Oeste (Planaltina DF)	Estudantes de uma licenciatura em Ciências Naturais	Quantitativa / qualitativa - utilizando questionário
15	Universidade pública	Nordeste (Alagoas)	Licenciandos de Ciências Biológicas cursando estágio supervisionado	Qualitativa, por meio de investigação narrativa (auto)biográfica realizada sob perspectiva compreensivo-interpretativa (análise de memoriais)

Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2020-21.

Se observarmos as metodologias de pesquisa relatadas nos textos, de acordo com a Tabela 3, podemos perceber as escolhas feitas pelos investigadores. É importante esclarecer que várias pesquisas utilizaram mais de um instrumento ou procedimento para coleta de dados, por isso os números que se seguem são maiores que a quantidade de textos analisados. Os dados mostram que todas as pesquisas analisadas eram qualitativas e os instrumentos / procedimentos de investigação mais comum são os questionários e entrevistas, sendo que 08 utilizaram questionários, 04 entrevistas individuais, 03 análises de narrativas escritas ou pictóricas, 01 realizou ações interventivas com os participantes, 01 análise de documentos, 01 utilizou o grupo focal, 01 observação de aulas e 01 entrevista coletiva.

Enfim, a área temática pesquisada aqui, relacionada à formação de professores e à afetividade, é bem propícia para pesquisas qualitativas. Este dado é confirmado por outros pesquisadores como Zanette (2017) que verificou que grande parte das pesquisas em educação realizadas no Brasil usam a metodologia qualitativa, que possibilita ao investigador se aproximar da visão dos pesquisados e compreender melhor a dimensão educacional. Estendemos esta afirmação para a pesquisa sobre afetividade que precisa deste tipo de metodologia para se evidenciar, possibilitando seu estudo.

Por fim, para que possamos compreender um pouco mais do que é apresentado nos textos, na tabela 4 podemos observar quais as bases teóricas utilizadas pelos pesquisadores e os objetivos de cada texto. Podemos observar em relação à fundamentação teórica dos textos que existe uma variedade grande de perspectivas, mostrando que não existe uma única forma de se estudar sobre a afetividade e a formação de professores. Temos tanto pesquisas com uma base teórica única, quanto outras com uma variedade de autores sendo usado pelos pesquisadores. Alguns textos deixam claro as teorias a partir das quais se fundamentam desde o resumo, em outros, é preciso analisar mais profundamente para que consigamos compreendê-las. Também percebemos em alguns textos um ecletismo de teorias, que não foram aprofundados pelos autores/pesquisadores e são, por vezes, até contraditórias, como por exemplo o texto 5 que usa Maturana, baseado na neurociência, para discorrer sobre as emoções, mas na análise dos resultados usa Wallon, teórico sócio-histórico-dialético.

Tabela 4

Base teórica e objetivos dos textos analisados.

Nº do documento	Autoria	Base teórica	Objetivo do estudo descrito no texto
1	Fonseca e Lara, 2015	Voltada principalmente à formação do profissional de educação física (Verenguer, 2004; Britto; Tani, 2007; 1999; 1998; Mariz De Oliveira, 1993; 1988; Massa, 2002)	Identificar quais as concepções dos estudantes sobre o profissional de Educação Física e a relação que estabelecem entre elas e os conteúdos que consideram relevantes para sua futura prática profissional.
2	Barin, 2015	Spinoza (2013); Deleuze (1997); Deleuze e Guattari (1995)	Apresentar as várias facetas da formação de um docente, com todas as vivências afetivas que a influenciaram.
3	Murgo, Alves e Francisco, 2016	Wallon, mas traz Vygotsky também em alguns momentos.	Conhecer como a afetividade é descrita por estudantes de Pedagogia, quais relações estabelecem entre a dimensão afetiva e o processo de aprendizagem e como ela foi abordada em sua formação inicial.
4	Souza, 2016	Bem diversa, principalmente voltada à formação de professores (Tap (1980), Nóvoa (1987), Lipiansky (1992), Hargreaves (1994), Dubar (1997, 2006), Borbalan (1998), Bauman (2001), Lopes (2001), Monteiro (2004), Hall (2005) e Aguiar (2006)).	Analisar elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes (futuros professores) de História no contexto da reforma curricular dos cursos de licenciatura da UFPE
5	Pereira, 2017	Autores da educação à distância e Psicogenética Walloniana para a análise dos dados. Trouxe também Maturana para falar de emoções.	“Averiguar a percepção de estudantes de Pedagogia na modalidade a distância a respeito do papel da afetividade nas interações estabelecidas no decorrer do curso” (p. 32).

- 6 Triani, Magalhães
Júnior e Novikoff,
2017 Teoria das Representações Sociais de
Moscovici Identificar e analisar algumas das representações sociais possíveis
que os estudantes do curso de Educação Física de uma
universidade privada na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro
podem apresentar sobre a formação de professores.
- 7 Aragão e Cajazeira,
2017 Base teórica variada, principalmente
voltada para a formação de professores
de inglês como: Barcelos 2013, 2015;
Aragão, 2011; sobre afetos traz
Maturana, 1998, 2011; Maturana e
Varella, 2001. “Compreender a maneira como os professores participantes
davam sentido às suas experiências e como crenças e emoções
entravam em jogo na constituição de suas identidades
profissionais” (p. 112)
- 8 Coll, Grützmann e
Alves, 2017 Base teórica variada: Myers, 2012; Coll,
Palacios, & Marchesi, 2004; Ferreira
(2004), Damásio (1994; 2004)
(neurociência). Chacón (2003);
Davidoff, 2001 Investigar por meio de representações pictóricas os sentimentos
frente ao erro.
- 9 Venancio e Souza,
2018 Psicologia histórico-cultural Investigar se atividades cujas bases incluem a ética e a estética
ampliam a visão dos estudantes sobre a dimensão humanizadora
da docência e conduzem à docência crítica.
- 10 Oliveira, 2018 Jorge Larrosa e Carlos Skliar Compreender a percepção dos licenciandos do curso de
matemática a respeito de sua formação.
- 11 Clebsch e Alves Filho,
2018 Shulman, Carvalho e Gil-Pérez, Porlán
Ariza e Rivero García, Altet e Park e
Oliver Pergunta chave: de que forma, nos cursos de Licenciatura em
Física, os conhecimentos teórico-pedagógicos se relacionam na
construção dos saberes necessários à docência?
- 12 Marcel e Cruz, 2018 Base teórica variada: Shulman (2005),
Tardif, Lessard e Lahaye (2014) e
Gauthier (1998) seus expoentes; Polanyi
(2010); Nóvoa (1997), Freire (1996). Compreender como se configura o êthos docente dos professores
investigados, incluindo os saberes docentes enfatizados por eles,
explícitos ou não (que podem ser saberes vivenciais, relacionais,
sociais, pedagógicos).
- 13 Voigt e Pesce, 2019 Base teórica variada: Imbernón (2009),
Tardif (2011), Gatti e Nunes (2009), Apresentar as percepções de professores egressos de um curso de
Licenciatura em Matemática sobre a sua formação docente.

14	Nascimento e Rotta, 2020	<p>Fiorentini, Lorenzato (2006), Novoa (2009), que perpassam o campo da formação de professores e da educação matemática</p> <p>Base teórica variada, principalmente sobre o ensino de ciências. Sobre a dimensão afetiva traz Ribeiro, 2010; Bedin; Queiroz, 2015; Nascimento; Azevedo; Ghiggi, 2013; Carminatti; Del Pino, 2019, que, segundo os autores, se nutrem dos pensamentos de Vigostky, Piaget, Wallon e Freire</p>	Analisar as percepções dos estudantes de uma licenciatura em Ciências Naturais sobre a afetividade em sua formação inicial.
15	Duarte e Maknamara, 2020	Focos da Aprendizagem Docente (Mizukami (2004); Arruda, Passos e Fregolente (2012);)	Investigar o que futuros docentes de Biologia aprenderam sobre ensinar.

Sobre esta variedade teórica, lembramos a crítica presente em um dos textos, em que Nascimento e Rotta (2020) afirmam existir um certo preconceito científico ao se estudar sobre afetividade, com a ideia de que é de difícil conceituação e que o subjetivo não pode ser tratado pela ciência. Talvez por isso a grande variedade de perspectivas. Esta é uma visão positivista da ciência, que já foi ultrapassada por toda a história das Ciências Sociais e Humanas, sendo que estas últimas comprovam a possibilidade de se estudar o subjetivo, incluindo aí a afetividade. Além disso, todo conceito é socio-historicamente construído (Castro, Portugal e Facchinetti, 2018) e justamente por isso depende do momento histórico, do contexto social e cultural de cada pesquisador. Isto não desmerece qualquer pesquisa científica que, enfim, estuda o diverso e contraditório ser humano, em suas várias facetas, da mesma forma que Wallon se aprofundou neste estudo e tanto ensinou com sua teoria.

Ainda sobre a tabela 4, todas as pesquisas trazem a temática da formação de professores no objetivo, mas algumas não deixam claro a questão da afetividade neste item, entretanto, esta aparece nos resultados e nas discussões feitas nos textos, confirmando que os afetos estão presentes. Aprofundaremos esta análise no próximo item, onde também apresentaremos os conteúdos dos textos analisados que são relacionados ao nosso objeto de pesquisa, analisando cada um dentro do nosso referencial teórico.

3.2 – Afetividade e formação inicial de professores nas pesquisas estudadas:

Os 15 textos analisados apresentam parte da realidade da formação inicial docente, com informações colhidas de vários atores participantes do processo. Enfatizaremos aqui os dados que mostram como a afetividade está presente neste processo de formação.

Esta é uma discussão que o texto de Nascimento e Rotta (2020), intitulado “Formação inicial de professores de ciências: um olhar para a afetividade”, faz de forma clara. Seus autores enfatizam a importância dos cursos de licenciatura na área de ciências (Biologia, Química, Física e Matemática) dialogarem sobre a dimensão afetiva, entretanto afirmam que não é o que acontece geralmente, pois na prática são cursos mais técnicos, que enfocam conteúdos científicos, com uma perspectiva mais funcionalista trazida historicamente para a área. Além disso, as autoras reconhecem que nestes cursos os professores formadores têm uma atitude autoritária, “detentora do saber” que influenciam os futuros docentes, e destacam que é preciso trazer uma proposta que envolva autoridade e amorosidade em uma metodologia não opressiva, mas que de forma alguma isso é sinônimo de um ensino permissivo e indisciplinado.

Lembramos aqui Wallon (1975) que afirma que a arte de ensinar não pode se reduzir a prescrições e processos técnicos, é preciso educar para a totalidade do ser, observando, conhecendo seu aluno e intervindo em sua aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento e tudo isso acontece nas relações, nas trocas entre os indivíduos, dentro dos meios e grupos que vivem / convivem. Dessa forma, os afetos podem favorecer ou não as relações de aprendizagem e por isso a importância das afirmações das autoras deste texto analisado, em relação ao debate sobre a dimensão afetiva na licenciatura.

Nos resultados de sua pesquisa feita com licenciandos de Ciências Naturais, Nascimento e Rotta (2020) concluem que a maioria dos participantes (80%) reconhecem a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem, mas um número menor (60%) diz que existe afetividade nas relações pedagógicas dos cursos que fazem. Um número menor ainda (40%) relata que houve disciplinas em sua formação inicial que discutiam a importância da afetividade para a aprendizagem. Entretanto, estas aconteceram em disciplinas optativas ou no estágio supervisionado. Os estudantes relataram que percebem a afetividade do professor em situações como: demonstram preocupação quando alunos apresentam dificuldades, conhecem os alunos pelos nomes, esclarecem dúvidas, abrem espaço para diálogos mesmo sobre as avaliações da disciplina. Neste ponto, as pesquisadoras problematizam que vários “cursos de graduação, ainda possuem currículos muito técnicos que desconsideram a importância de dialogicidade e da contextualização dos conteúdos na formação docente” (Nascimento e Rotta, 2020, p.8). Portanto, propõem uma revisão da concepção, dos conteúdos e dos processos de formação de professores para que possam trabalhar além do desenvolvimento cognitivo, o afetivo também. Além de Wallon citado anteriormente, outros autores como Chauí (2000) e Coelho (2012) também destacam que uma visão pragmática, tecnicista e instrumental da educação pode limitar a formação docente, o que podemos perceber atualmente em vários cursos de licenciatura. Além disso, é possível perceber esta visão em algumas legislações atuais relacionadas às licenciaturas, como as DCNs da formação docente já discutidas.

As duas pesquisadoras também lembram que é preciso haver um equilíbrio entre os aspectos profissional e pessoal da prática docente, pois conteúdos e currículos são tão importantes quanto a afetividade que se constrói a partir de um ambiente de respeito mútuo. Neste ponto, o texto dá a impressão de fazer uma separação entre a afetividade, currículo e aprendizagem dos conteúdos, como se os afetos não fizessem parte dos aspectos profissionais da docência. Entretanto, contraditoriamente, elas trazem outros autores que explicam que a afetividade pode ser apresentada até mesmo no planejamento da disciplina, na consideração sobre os limites e possibilidades dos alunos, na escolha dos procedimentos de ensino e no

acompanhamento ao aluno. Wallon (1975, 2007) nos mostra a importância de o educador perceber o educando em sua totalidade e que as escolhas pedagógicas realizadas pelo professor terão impacto em todos os envolvidos na relação educativa, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora. Figueiredo e Leite (2019), baseando-se também na teoria walloniana, relatam que as decisões e práticas pedagógicas do professor influenciam na aprendizagem e nas relações afetivas que são estabelecidas neste processo, concordando com o que Nascimento e Rotta (2020) trazem em seu texto.

Outro texto analisado é de Venâncio e Souza (2018), cujo título é “Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente”. Sua pesquisa foi realizada com estudantes de pedagogia para investigar as concepções dos participantes sobre o que é ser professor, sobre a visão do processo educativo, sobre a escola e os motivos que levaram a escolha da profissão. As autoras trazem a questão da afetividade relacionada à aprendizagem como um ponto importante dos resultados, colocando ainda as atividades artísticas como essenciais para mobilizar esta discussão com futuros professores pois atividades que se baseiam na ética e estética (na arte especificamente) dentro da formação inicial docente podem oportunizar a reflexão do futuro docente sobre si, sobre o outro e seu papel na educação. Segundo Galvão (1995), Wallon, com toda a sua sensibilidade, também valorizava a arte e a estética, espaço de grande expressividade pois o artista apresenta a realidade à sua maneira e por isso mesmo, tem consonância com o que Venâncio e Souza (2018) discutem, pois na medida em que se expressa, o artista se conhece e pode pensar sobre si, suas possibilidades e relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Estas autoras também afirmam que se espera que professores e futuros professores “obtenham conhecimentos que os levem a perceber o que é afeto e a imbricação entre afeto e cognição” (p. 187), para que dessa forma consigam integrar “todas as dimensões que constituem o humano: social, biológica, cognitiva e afetiva” (p. 187). Venâncio e Souza (2018), mostram uma visão de formação docente que se constrói através de várias experiências e não apenas na aprendizagem de conhecimentos científicos, valorizando vários aspectos desta formação. Da mesma forma, Wallon (1975), mesmo reconhecendo a importância de uma formação teórica sólida para o professor, também enfatiza a totalidade desta formação que inclui as experiências pedagógicas e a formação psicológica, com a diferença que ele considera enquanto dimensões humanas a afetiva e a motora, além da cognitiva.

Por fim, Venâncio e Souza (2018) trazem uma ressalva importante, pois observaram em sua pesquisa uma visão das participantes em que apenas os afetos considerados “positivos” (amor, carinho e ternura) fazem parte da docência e seriam seus atributos. Os sujeitos da

pesquisa afirmam ainda que ser professor é uma “missão, ato de altruísmo, de acolhimento da dor e da exclusão social, ganha os contornos e as cores do amor” (p.187). Entretanto, as pesquisadoras fazem uma ponderação de que apenas o amor não consegue enfrentar a realidade educacional brasileira, sendo indispensáveis sólidos conhecimentos das áreas disciplinares, da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Analisamos que os participantes da pesquisa apresentada trazem uma visão individualista, em que o próprio docente é que precisa fazer o que é preciso para educar com qualidade, independente das condições que atua. Visão esta que também está presente em nossa sociedade, como senso comum, e que traz uma culpabilização do professor em relação aos problemas da educação, o que vai de encontro à visão de Wallon (1975, 1980, 2007) que enfatiza que o ser humano é um ser histórico e social, além de biológico, e justamente por isso as condições materiais em que vive influenciam seu desenvolvimento diretamente. Não é possível desconsiderar a realidade concreta, política, social, econômica e histórica que o professor trabalha, pois o tempo todo ela está presente em sua sala de aula. Considerar que apenas um afeto pode ajudar o docente a enfrentar estas condições é desvalorizá-lo enquanto pessoa completa e desprestigiar a importância de sua formação. Sendo a visão apresentada pelas participantes da pesquisa relacionada ao senso comum, podemos inferir que estas questões podem não ter sido problematizadas em seu curso de formação, não sendo estudadas ou debatidas na licenciatura que fizeram.

Esta percepção individualizada também aparece no texto intitulado “Afetos de um mundo secreto: Fabulações de uma formação docente”, onde Barin (2015) traz um texto escrito de forma artística, um estudo de caso que apresenta sua formação em Artes Visuais. Nele, a autora analisa as várias nuances da formação de um docente e apresenta os afetos que apareceram neste processo. A docência, para a autora, vai se construindo a partir do que vê, do que sente, do que troca com outros, com tentativas, erros, frustrações, estudos e saberes (não do conhecimento em si, mas do que o indivíduo percebe destes estudos, de como o afeta). Parece, inicialmente, um processo de formação individual e pessoal, mas quando observamos mais de perto percebemos como o outro também a afeta e os encontros a formam, mesmo que estes encontros sejam difíceis algumas vezes. A autora traz uma ideia de formação de professores que vai sendo constituída das vivências e das experiências da prática cotidiana em sala de aula e tudo que foi afetando-a enquanto docente. Mostra a importância da afetividade na formação de professores, mas na vivência, nas estratégias de lidar com ela, na percepção de sua total articulação com o pensar e o agir. Em nenhum momento Barin (2015) traz quais os estudos e teorias sobre educação aprendeu durante seu curso, quais conhecimentos foram

importantes neste processo, apenas afetos, vivências e experiências. Não era o objetivo da autora comentar sobre os conhecimentos que a formaram, mas de toda forma consideramos importante lembrar que, como já dissemos anteriormente neste trabalho, a prática apenas não forma um professor, é necessário que a teoria e a prática estejam juntas e se articulem dialeticamente na práxis pedagógica (Silva, 2020), para que possamos ter uma formação de qualidade.

Barin (2015) traz ainda uma crítica a rigidez que, por vezes, toma a docência e a necessidade de exercer este papel de forma diferente, fora do lugar comum, buscando o real sentido que forma o docente, trazendo além dos acertos, as dificuldades, os dilemas, os medos e aprendizados. Interessante que aqui, diferente de outros textos analisados, ela não traz apenas uma visão “positiva” dos afetos da docência, apresentando também seus contrapontos. Para Wallon (2007), a afetividade engloba sentimentos e emoções com nuances agradáveis e desagradáveis e os conflitos fazem parte da vida e auxiliam a formação humana. O teórico francês afirma ainda que o crescimento é assinalado por conflitos e, na resolução deles, várias aprendizagens acontecem, provocando o desenvolvimento.

Esta rigidez observada em alguns docentes também é apresentada em outro texto analisado, cujo título é “Representações pictóricas dos sentimentos dos alunos frente aos seus erros no processo de aprendizagem no curso de licenciatura em matemática a distância”, em que Coll, Grutzmann e Alves (2017) analisam a questão do erro para estudantes, ingressantes e concluintes do curso. O texto traz como resultado que em ambos os grupos de participantes surgiram sentimentos agradáveis e desagradáveis em relação aos erros, apesar que os desagradáveis predominam, afirmando inclusive que estes sentimentos se relacionam com o processo de aprender. As autoras concluem que a graduação em matemática não ajudou os licenciandos a lidar melhor com o erro e a conseguir percebê-lo como um meio para aprender.

Ao analisarmos a questão do erro com base na teoria walloniana podemos problematizar alguns pontos importantes. Para Wallon (1975; Merani, 1977) a avaliação que o professor deve realizar do processo educativo precisa se basear na observação constante do seu aluno e no conhecimento do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Dessa forma, conseguiremos enxergar o erro não como um problema, mas como parte de um processo, que pode precisar da mediação do professor para continuar seu desenvolvimento. A aprendizagem não acontece de forma linear, podemos ir e vir, de formas diferentes, até que consigamos aprender e seguir em frente (Wallon, 2007). O erro faz parte deste processo da mesma forma que os acertos, e não pode ser encarado com rigidez e repreensão. Uma boa relação professor-aluno pode contribuir na medida em que percebe que os conflitos e crises fazem parte do desenvolvimento da pessoa,

facilitando a intervenção do professor e contribuindo para que o estudante lide melhor com situações difíceis. Não foi esta a situação relatada no texto 8, onde os licenciandos em matemática demonstraram não ter tido relações ou meios que os apoiassem a lidar melhor com os erros e permaneceram com percepção e sentimentos considerados desagradáveis em relação à eles.

Coll, Grutzmann e Alves (2017) também afirmam que o conhecimento e a valorização dos sentimentos, reveladas pelos alunos, não implica em uma supervalorização destes em detrimento dos aspectos cognitivos e, por mais que seja difícil,

É necessário formar professores de matemática que compreendam que ensinar é mais do que produzir conhecimentos e que aprender envolve mais do que a linguagem algébrica. Envolve crenças sobre si mesmo. (...) Faz-se urgente que os docentes de graduação em matemática também busquem uma compreensão do erro, delineando investigações que possam entender os sentimentos de seus alunos e criar estratégias que objetivem uma melhor aprendizagem (Coll, Grutzmann e Alves, 2017, p. 350).

O manuscrito que analisamos de Aragão e Cajazeira (2017), também traz, da mesma forma, esta ideia de que os professores formadores precisam repensar suas estratégias de ensino, e se intitula “Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês”. Os autores afirmam que para se formar a identidade docente é necessário criar condições estruturadas e redes de apoio para que os professores, em formação inicial, consigam lidar com sentimentos e refletir sobre suas emoções e crenças. Para isso, os autores do texto explicam que é preciso um espaço (não apenas físico) acolhedor, confortável, em que os estudantes possam se sentir seguros para compartilhar suas experiências e histórias, tanto para conhecer suas crenças e sentimentos, como também para se identificarem com seus colegas de profissão.

Como explicamos no capítulo 2, um processo de formação trabalha tanto com a formação profissional quanto a pessoal do professor, que pode incluir também a vivência e a compreensão da própria afetividade, que pode acontecer da forma como exposto no texto de Aragão e Cajazeira (2017) ou por outras estratégias que cada curso ou equipe de formadores pode desenvolver. A formação docente, portanto, envolve aspectos históricos, políticos, sociais, afetivos, técnicos, estéticos e éticos (Silva, 2020; Aguiar, 2019; ANFOPE, 1998) que precisam estar articulados nas licenciaturas, buscando uma formação sólida que envolve as dimensões cognitiva, afetiva e motora do futuro professor. Prandini (2007), seguindo a teoria walloniana, afirma que a identidade do professor, ou melhor dizendo, sua pessoa, se constitui tanto da identidade profissional quanto da pessoal, que são integradas, mas não necessariamente harmônicas, pois a contradição e a descontinuidade fazem parte de sua constituição.

Aragão e Cajazeira (2017) relatam ainda, que a formação oferecida aos participantes de sua pesquisa, lhes trouxeram uma segurança teórica importante para a profissão, mas além disso foram oportunizados momentos em que puderam refletir sobre si, aprender a reconhecer suas emoções e perceber a relação mútua com suas crenças e identidades. Estes momentos foram de suma importância, pois os participantes se sentiram acolhidos e aceitos no grupo. Também ajudou no sentimento de pertencimento, na rede de relações que constituíram no curso com colegas, futuros professores, e por isso se sentiram menos isolados em seu trabalho docente. Todas estas vivências apoiaram a transformação de suas crenças, emoções e sua identidade docente em relação ao ensino de inglês e, conseqüentemente, melhoraram sua prática pedagógica.

Já a pesquisa analisada de Murgo, Alves e Francisco (2016), cujo título é “A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de Pedagogia”, também relata que o professor precisa “estar bem preparado para saber articular afetividade com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula” (p. 213). Esta afetividade pode ser apresentada também no planejamento e no ambiente que o professor quer criar em sala de aula, explicitando o respeito e o cuidado com os alunos, na ajuda que dá à eles, na forma como estabelece o diálogo, na postura do professor diante da avaliação, na relação do docente com o que ensina e na qualidade de sua mediação. Enfim, para os autores, as emoções e sentimentos presentes na práxis pedagógica podem aproximar ou afastar os estudantes no processo de ensino aprendizagem. Da mesma forma que comentamos anteriormente, as escolhas pedagógicas do professor também demonstram afetividade, além de contribuir para as relações e possibilitar uma melhor mediação do processo ensino aprendizagem (Leite, 2012).

Murgo, Alves e Francisco (2016) mostram ainda, com seus resultados, que os participantes percebem que a dimensão afetiva vem sendo contemplada no curso de Pedagogia através do respeito e compreensão dos professores formadores; além disso, relatam que a afetividade é trabalhada nas disciplinas de Psicologia, Sociologia e Didática. Dos textos analisados este é um dos poucos que apresenta esta realidade em um curso de licenciatura, onde se reconhece a dimensão afetiva tanto nas relações quanto em algumas disciplinas. Os autores ainda trazem a ideia de que a formação inicial também precisa desconstruir algumas ‘verdades’ originárias do senso comum, como a de que a escola deveria trabalhar exclusivamente com os conteúdos de ensino. Como discutido no capítulo 1, esta valorização exagerada dos aspectos cognitivos da aprendizagem é comum em nossa sociedade e nos ambientes educativos, ao contrário do que discute Wallon (1975, 2007), que nos explica a importância de a Educação perceber o ser humano em sua totalidade e, ainda, que as dimensões cognitiva, afetiva e motora

são articuladas e interdependentes não sendo possível o professor trabalhar com apenas uma delas. Enfim, a pessoa completa precisa ser considerada em qualquer processo de aprendizagem. Galvão (1994, p. 38), seguindo Wallon, explica que o docente “não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade” dos estudantes.

Gostaríamos de destacar que no texto de Murgo, Alves e Francisco (2016), da mesma forma que em outros textos analisados, os participantes também falam da afetividade apenas em tonalidades agradáveis quando se refere à relação com a aprendizagem, não considerando os afetos desagradáveis neste processo. Como este é um ponto que se destaca em alguns dos materiais analisados, iremos discuti-lo mais no próximo item. Na análise desta pesquisa, também percebemos que os estudantes que participaram da investigação se referiam à afetividade intrinsecamente ligada às ações, presentes nas relações humanas e que pressupõem a formação de vínculos. Este aspecto concorda com Wallon (1975, 1980, 2007), que em toda a sua teoria afirma que o ser humano é um ser completo, em que as dimensões afetiva, cognitiva e o movimento são interdependentes, sendo, portanto, suas ações “portadoras de sentimentos” (Murgo, Alves e Francisco, 2016, p. 215) e que, conseqüentemente, irão interferir na forma como apreende o conhecimento.

Pereira (2017) também faz pesquisa com estudantes de Pedagogia, cujo texto analisamos e que tem o título: “Afetividade na educação superior a distância: com a palavra os estudantes de Pedagogia”. A discussão teórica trazida por esta autora é mais voltada para a questão da Educação à Distância (EaD) do que para a formação inicial de professores, mesmo assim podemos perceber que em algumas das respostas dos participantes se discute a preparação do docente para a articulação da dimensão afetiva em sua prática pedagógica, como por exemplo quando um dos entrevistados diz que a forma como foi acolhido e valorizado no curso mudou a forma como trata seus alunos atualmente. Percebemos aqui a importância da relação do indivíduo, em seu processo formativo, com seu grupo e com o meio que vive, possibilitando transformações em si mesmo, o que concorda com Wallon (1975), que afirma que as circunstâncias sociais da existência da pessoa podem transformá-la, como também estas circunstâncias podem ser transformadas por este indivíduo diante de suas ações e escolhas. A educação como um todo, e a formação de professores neste caso, pode se tornar este meio que possibilita o desenvolvimento se conseguir compreender o ser humano em sua totalidade, na interação orgânico-social e nas relações afetivas-cognitivas que vivencia neste processo.

Percebe-se também, na pesquisa de Pereira (2017), que a relação afetiva não é uma prioridade para os professores formadores, o que traz o sentimento de distanciamento relatado pelos estudantes, com exceção dos docentes de estágio que tinham uma relação mais próxima com os alunos. É interessante o destaque que os participantes da pesquisa fizeram em relação aos professores de estágio. Por ser um curso EaD, este seria um dos poucos momentos do curso em que os licenciandos teriam uma atividade presencial, em que poderiam conhecer a prática de sua profissão, o que consideravam importante. O texto mostra que os professores desta disciplina eram mais acessíveis aos estudantes, tinham mais contato com eles e uma relação melhor do que os professores das outras disciplinas, sabendo usar os interesses dos estudantes para criar vínculos e melhorar o processo de aprendizagem. Consideramos interessante a problematização desta questão já que todos os textos analisados que discutem EaD (Pereira, 2017; Duarte e Maknamara, 2020 e Coll, Grutzmann e Alves, 2017) relatam que esta modalidade de licenciatura necessita de mais interação para que consigamos ter uma formação de professores melhor. Dessa forma, valorizam as relações afetivas no processo educativo como Wallon (1975), mas reconhecem que não está acontecendo nos cursos como deveria ser, o que reafirma a importância dessas relações afetivas, como resume Mahoney (2004, p.19): “aprender é transformar-se na relação com o outro”. Justamente por este motivo a interação, a relação afetiva entre professores e estudantes, é tão importante, inclusive em ações educativas à distância. Prandini (2007) realizou uma pesquisa com base walloniana, com professores de um curso EaD, e verificou que os vínculos, as relações pedagógicas, a comunicação entre professores e estudantes, são diferentes do que seriam em uma atividade presencial e, por este motivo os docentes precisam planejar objetivamente oportunidades para que se realize as trocas intersubjetivas entre alunos e professor que sejam favoráveis a criação destes vínculos afetivos. Mas para que isso aconteça, o professor formador precisa estar preparado para a escolha de estratégias diferenciadas, além de reconhecer a importância destas relações para a aprendizagem dos estudantes, o que nem sempre acontece, como relatado no texto analisado.

Pereira (2017) discute também, em seus resultados, sobre a afetividade na pedagogia EaD relacionada à escolha pelo curso de pedagogia, à escolha pela modalidade EaD e aos sentimentos dos discentes (em relação aos professores e aos colegas). Dessa forma, observamos que neste texto, por mais que os afetos apareçam nas respostas dos participantes enquanto interações com os outros e relacionada à formação do professor, a discussão que a autora fez evidencia mais o aspecto individual dos afetos, como a escolha do curso, algo que é inclusive anterior ao mesmo. Por mais que a autora cite Wallon em seu texto quando analisa os resultados da pesquisa, não discute afetividade com um cunho social e relacional como nos ensina o

teórico, mas a mostra de forma mais individual e subjetiva. Pereira (2017) ainda afirma a importância de se valorizar as relações afetivas nas licenciaturas EaD para que se mantenha os estudantes no curso e diminua o grande número de desistências. Por mais que reconheça que estas relações podem ensinar aos professores importantes habilidades para a prática docente, esta não é, para a autora, sua principal finalidade no curso de formação. Na medida em que dá uma finalidade instrumental às relações afetivas, se afasta ainda mais da teoria waloniana, até porque não consegue perceber a questão da evasão de forma ampla, em todos os seus contextos e significados, com um olhar dialético, analisando os aspectos sociais, históricos, políticos, econômicos e pedagógicos envolvidos na desistência dos estudantes.

Outro texto que traz pesquisa realizada em um curso à distância é o de Duarte e Maknamara (2020), chamado de “Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD”, mas neste caso é uma licenciatura em Biologia. A pesquisa tem como objetivo compreender o que os licenciandos aprenderam sobre o ensinar e quando apresenta seus resultados, descreve cinco categorias. Na primeira delas, “interesse pela docência”, é que aspectos afetivos aparecem mais claramente. Entretanto os autores afirmam que “a motivação e a mobilização do licenciando são peças-chave para aprender a ser professor” (p. 03) e que a formação inicial deveria dar mais importância a este aspecto. Esta inclusive foi a categoria que teve o maior número de citações pelos participantes, demonstrando que apresentavam interesse, estímulo e motivação em relação à docência e se mobilizavam pelo desejo de ser professor. Grande parte destes eram relatos que correspondiam ao tempo anterior à formação inicial, em que professores antigos os influenciaram, poucos foram relacionados a uma motivação que aconteceu na licenciatura e geralmente, quando aconteceu, era relacionado ao período de estágio. Mais uma vez, como analisamos em Pereira (2017), neste texto também aparece a questão do estágio e das boas relações afetivas entre professores e alunos nesta disciplina e a influência disso para a formação do professor. Interessante destacar o fato de que as boas relações e a motivação para a docência não foram citadas em relação às demais disciplinas do curso.

Em outra categoria de resultados, que Duarte e Maknamara (2020) denominam de “comunidade docente”, descrevem a importância de o processo de ensino ser coletivo, onde os professores que estão se formando, apoiem-se e estimulem-se mutuamente. Esta categoria foi a que menos apareceu entre os participantes e os autores inferem que pode ser devido ao curso ser EAD, o que pode dificultar os licenciandos se sentirem pertencentes à uma comunidade de professores, de interagir e fazer trocas. Entretanto, os autores alertam que em cursos de EaD é preciso cuidar mais da interação entre os licenciandos para que a comunidade docente realmente

se efetive, pois esta falta pode influenciar negativamente na aprendizagem dos futuros professores. Wallon (1975) também fala da importância da coletividade na educação, pois se aprendemos nas relações, é preciso estar com o outro, que tanto pode ser o professor, quanto seus colegas. Nestas “comunidades docente”, que Duarte e Maknamara (2020) se referem, percebemos possibilidades para constituição de grupos que na teoria walloniana são indispensáveis tanto para a aprendizagem social quanto para o desenvolvimento da personalidade, sendo que “o grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais” (Wallon, 1975, p. 178). Em concordância com a teoria walloniana, podemos ver que Duarte e Maknamara (2020) também trazem esta ideia de que no coletivo de professores se aprende a como se tornar um professor, fortalecendo sua identidade docente e a identificação com a profissão, entretanto, em seus resultados, os estudantes não reconhecem esta questão. Prandini (2007) também percebeu em sua pesquisa que em cursos à distância existe uma dificuldade com o coletivo de estudantes pois a relação que se fortalece é individual entre professor e aluno, diferente de um ensino presencial em que o professor se relaciona também com o grupo de alunos na sala de aula e estes se relacionam entre si.

De toda forma, mesmo que Duarte e Maknamara (2020) falem sobre a importância destas relações, onde a afetividade é mais valorizada no texto é quando a colocam como uma estratégia de permanência dos estudantes no curso EaD, com uma visão pragmatista e instrumental das relações, sem se aprofundar na problematização do combate à evasão, como vimos em Pereira (2017). A impressão que fica é que se acontecerem boas relações afetivas no curso entre alunos e professores, a evasão diminuirá, o que não permite uma avaliação ampla do processo de desistência dos estudantes considerando outras questões envolvidas. Prandini (2007) chama atenção para a questão de que essa vinculação restrita e limitada entre relação professor-aluno e evasão, em cursos EaD, costuma responsabilizar mais o professor do que deveria, o que o reduz o problema à sua competência para gerir as relações com os estudantes e mantê-los motivados e atuantes. Para a autora citada, esta situação mostra ainda uma questão subjacente que é a desvalorização e a falta de reconhecimento do trabalho docente nestes cursos à distância.

Outro texto analisado é o de Fonseca e Lara (2015), cujo título é “Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física”. Nele, a afetividade aparece de forma diferente dos outros textos. Primeiramente, os autores afirmam que as atividades práticas são muito valorizadas nesta área e muitos estudantes aprendem fora de seu processo de formação inicial. Entretanto, valorizam este processo de formação como possibilidade para problematizar valores e atribuições relacionadas à categoria, formando assim a autoimagem

profissional. Nos resultados, quando os participantes falam da prática profissional, relatam que o profissional de educação física geralmente estabelece relações de afeto com o público que atende, com vínculos que ultrapassam seu trabalho. Também incluem no perfil do profissional a ser formado: a interação, o contato com outras pessoas e o vínculo afetivo para que consigam desenvolver seu trabalho. Além disso, para os participantes, em alguns momentos, estas características são mais importantes do que os conhecimentos adquiridos na formação, para que seja considerado um bom profissional. Fonseca e Lara (2015) criticam esta visão dos participantes da pesquisa, explicando que algumas crenças do senso comum sobre o profissional de educação física continuam com os estudantes mesmo dentro da formação inicial, como a ideia que deve ser alegre, divertido e afetivo. Também problematizam que muitos alunos visualizam as disciplinas e o contexto profissional de forma fragmentada e estanque e isso se deve a concentração da prática no final do curso, dentro do estágio curricular. Dessa forma, o conhecimento científico passa a ser pouco valorizado pelo aluno. Entretanto, também discutem que a formação inicial se distancia da prática profissional e que apenas a transmissão de conhecimentos científicos não consegue realmente formar o profissional, por isso é preciso encontrar um equilíbrio entre o conhecimento e a prática. A pesquisa sugere que é necessário repensar o currículo e os métodos de ensino, para que levem em consideração: os saberes adquiridos nas experiências, o trato com o conhecimento formalizado, a relevância de conhecimentos específicos e as estratégias elaboradas ao longo da intervenção profissional.

Observamos aqui que, apesar dos participantes da pesquisa valorizarem a afetividade na sua atuação, as autoras colocam a dimensão afetiva da profissão como algo que pode atrapalhar a valorização do conhecimento e, por isso, para elas, esta dimensão não é necessariamente algo positivo na formação do professor. Apresentam uma visão dicotômica entre cognição e afetividade, como se estas duas dimensões não pudessem se articular, sendo necessário valorizar uma em detrimento da outra. De modo diferente, Wallon (2007) se refere às dimensões humanas como articuladas dialeticamente, imbricadas entre si até mesmo em suas manifestações e que não podem ser compreendidas de forma isolada, separando-as apenas artificialmente em seus estudos para fins didáticos. Justamente neste sentido é que para além da cognição, afeto e movimento, o teórico explica sobre a pessoa, dimensão humana que integra todas as outras e não é apenas a soma delas, mas o resultado de sua integração funcional (Wallon, 2007; Mahoney e Almeida, 2004). Portanto, com a compreensão da teoria walloniana, percebemos que os afetos podem ajudar a valorização do estudo das teorias que as autoras do texto tanto evidenciam, também articulando cognição e afetividade à dimensão motora tão valorizada pelos estudantes.

Em contraposição a este, trazemos a análise do próximo texto, intitulado “As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores”, em que Triani, Magalhães e Novikoff (2017) discutem sobre a afetividade e sua importância para a formação dos professores. Entretanto, nos resultados da pesquisa, quando os participantes relatam sobre o que é importante na formação docente e sobre as características de um bom professor, a afetividade não aparece em nenhuma das respostas dos estudantes. Inclusive, destacamos que, na representação social do professor para os licenciandos de Educação Física desta pesquisa, o conhecimento aparece em destaque como um fator importante para ser um “bom professor”, mas a afetividade não é citada. Os próprios autores dizem que este resultado pode indicar um “racionalismo acadêmico” entre os licenciandos. Uma conclusão do texto que nos chama a atenção, é de que a maioria dos estudantes em Educação Física participantes da pesquisa, não souberam atribuir um sentido à formação docente, o que levanta uma dúvida para os autores de como tem sido o debate sobre este tema durante o curso. Pode ser que a falta do curso discutir a própria formação, debater sobre o sentido de ser professor, afeta também a problematização sobre a afetividade neste processo.

Já a pesquisa de Clebsch e Alves (2018), chamada de “Construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na formação de licenciandos em Física”, foi realizada com estudantes e professores formadores do curso de Física. Percebe-se nos resultados, que tanto formadores quanto estudantes comentam sobre vários conhecimentos a respeito da ciência e do ensino de física desta licenciatura, entretanto, a afetividade é lembrada, mesmo que sem muita ênfase, mais pelos licenciandos do que pelos formadores. Quando comentam sobre o “conhecimento da compreensão dos alunos”, dentro da dimensão pedagógica do curso (que englobam várias outras temáticas como dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas de ensino), falam sobre a afetividade enquanto um dos conteúdos desta discussão. Dessa forma, os autores do texto concluem que a temática da afetividade é estudada nas disciplinas pedagógicas do curso e comentam sobre a importância de o conhecimento pedagógico de Física ser trabalhado teoricamente no curso. Observamos que Clebsch e Alves (2018), trazem os afetos apenas como um conteúdo da área pedagógica e não como algo que envolve toda a formação de professores. Lembramos aqui Wallon (1975), quando ensina que a formação docente deve ir além dos conhecimentos livrescos e precisa formar a pessoa do professor em sua totalidade, sem a necessidade de a dimensão afetiva ficar restrita a uma ou outra disciplina apenas.

Outro texto analisado, que traz a afetividade aparecendo apenas nas disciplinas pedagógicas do curso, foi o de Souza (2016), com o título “Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no

contexto da reforma curricular de licenciatura da UFPE”. Nos questionários e entrevistas realizadas pelo pesquisador, constatou-se que a identificação com a docência e com o curso de História ocorreu a partir de fatores afetivos, mas que também a construção da identidade docente é marcada pelas relações afetivas mais próximas e interativas com professores formadores (ênfase no diálogo, que ajuda os sujeitos a se inserirem no universo simbólico da profissão). Entretanto isso aconteceu apenas nas disciplinas pedagógicas do curso e não nas específicas da área. Outro dado trazido pelos participantes é que as relações com colegas e os debates realizados também influenciaram a constituição identitária. Souza (2016) apresenta ainda uma crítica à desvalorização da licenciatura em relação ao bacharelado, que influencia a formação dos licenciandos e, por isso, existe ainda a necessidade da desconstrução do paradigma ‘bacharelizante’, que para o autor é a excessiva valorização de disciplinas voltadas para a pesquisa ou para a área do conhecimento específica em relação a desvalorização de disciplinas pedagógicas.

Muitos autores debatem a questão da fragmentação da formação e a diferença de valorização entre bacharelado e licenciatura (Batista, 2015; Brotel, 2019; Santos Júnior e Bastos, 2019), que se encontra presente em diversas áreas do conhecimento, mas que trazem uma discussão comum: a dicotomização do curso prejudica a formação do profissional, especializando exageradamente o conhecimento na busca por responder a uma exigência do mercado de trabalho, que desvaloriza cada vez mais a profissão docente. Observamos que mesmo quando não existem os dois cursos distintos, a ideia da fragmentação fica clara quando se divide as disciplinas em pedagógicas e específicas da área do conhecimento, como se estas últimas também não estivessem formando professores, situação esta marcada historicamente por disputas e relações de poder (Ramos e Rosa, 2013). Em nossa análise, este fato tem relação com a questão da afetividade aparecer apenas nas disciplinas pedagógicas em vários cursos, pois a ideia errônea que se difunde é de que as outras disciplinas estão relacionadas a profissão de bacharel e não tem necessidade de trabalhar esta dimensão humana já que não serão professores. Esta fragmentação entre disciplinas também aparece em outros textos analisados como Marcel e Cruz (2018) e Oliveira (2018), que apresentaremos a seguir.

Oliveira (2018) apresenta a pesquisa realizada em seu doutorado, com licenciandos de Matemática de 11 Universidades do Brasil, em diferentes regiões, a qual chamou de “Licenciaturas em Matemática como produção narrativa: aberturas para experiências”. O texto escrito em forma de narrativa, relata de forma afetiva e pessoal como a autora foi construindo todas as aprendizagens adquiridas no processo de pesquisa, descrevendo relatos de vários estudantes de Universidades brasileiras acerca de suas percepções sobre o curso de formação

inicial de professores que estava inserido. A autora mostra em seus resultados que os licenciandos sentem falta do diálogo com a equipe responsável por sua formação, sentem falta de serem ouvidos e ainda, faltam diálogos entre os próprios estudantes proporcionados pelo curso. Além disso, reconhecem a importância das relações afetivas com os professores para sua formação e aprendem com elas, apesar de que isso não é claramente discutido nas aulas ou disciplinas de seus cursos, enfim, não é um “conteúdo” da formação de professores. Oliveira (2018) relata que muitos docentes formadores não se importam com estas relações com os estudantes, se importam mais com o ensino do conhecimento matemático, como se apenas isso bastasse para se formar um professor. Outro fato que o texto discute é que, nas disciplinas que ensinam a matemática pura, existem muitas desistências, levantando a hipótese se uma das razões seria esta dificuldade nas relações e ainda o exagero no grau de dificuldade dos conteúdos. Aqui relacionamos com a discussão sobre evasão feita anteriormente, mesmo que seja apenas em algumas disciplinas.

Oliveira (2018) enfatiza que os afetos agradáveis ou desagradáveis, as contradições dos encontros com o outro ensinam como uma relação educacional acontece e suas influências na efetivação da aprendizagem. Segundo ela, conversar com os estudantes, escutá-los, estar disponível, dar atenção, perceber as diferenças e respeitá-las, conhecê-los, se aproximar deles, tudo isso é importante em uma relação educativa. Sobre a formação inicial afirma que “pensar, narrar, sentir, acessar outros sentidos, perceber que formar-se professor é muito além do que o cumprimento de uma grade curricular” (p. 374), é essencial neste processo. A autora debate ainda sobre a importância da não fragmentação das disciplinas pedagógicas e de matemática pura, pois todas elas precisam ter como objetivo a formação do professor.

Discutimos anteriormente a questão da dicotomia entre disciplinas nas licenciaturas e, da mesma forma que a autora diz que um professor de matemática não se forma apenas nas disciplinas pedagógicas, mas em todas elas, para nós a afetividade também não se aprende apenas em uma ou outra disciplina, ela precisa estar presente em todo o curso, precisa ser reconhecida por todos os docentes como importante para a aprendizagem de como se tornar um professor. Podemos constatar a importância da objetividade e das condições materiais, históricas, sociais, legais, políticas e econômicas, mas dialeticamente também precisamos falar da importância da subjetividade das relações, dos indivíduos e dos coletivos, dentro de um curso de formação de professores, que, por vezes, também são concretas. Existe um certo preconceito quando se fala da subjetividade, como também da afetividade, como se fosse algo menos importante e que desmereça o trabalho docente, mas é preciso discutir sobre elas, deixando claro, problematizando, para que se perceba sua importância no processo.

Marcel e Cruz (2018), no texto analisado intitulado de “Êthos Docente de Professores Referenciais”, também discute a fragmentação do currículo da formação de professores. Nesta pesquisa são entrevistados e observados em aulas docentes formadores considerados referenciais pelos estudantes de um curso de Pedagogia. Nos resultados, o texto traz a análise das trajetórias pessoais e profissionais dos professores, demonstrando suas experiências e aprendizagens que tiveram e que ajudaram a se formar enquanto docentes. Os autores demonstram aqui que o vínculo construído entre professor e aluno e as marcas afetivas que os docentes de sua história de vida deixaram, são importantes para sua formação e se manifestam em sua futura atuação profissional. Mas não são apenas reproduções do que viveram, mas sim experiências que dialogam com toda a sua formação profissional e, dessa forma, "no contato afetivo-relacional com professores referenciais, (...) forjam de uma maneira mais profunda seu êthos docente em formação” (p. 370-371). Em todas as observações realizadas dos professores referenciais, pode-se perceber que se destacava a relação professor-aluno, o vínculo entre eles auxiliando o aprendizado, a valorização da fala dos estudantes e do diálogo. O texto conclui afirmando que os docentes são formados não apenas com os conteúdos e aprendizados do curso, mas também com o exemplo dos professores formadores, com a forma como atuam, como ensinam e como se relacionam com seus aprendizes. Tudo isso contribui para a formação da identidade docente dos futuros professores.

Fazemos aqui um paralelo com o que Wallon (2007) nos ensina sobre a imitação como uma das formas de aprender e se desenvolver. O teórico afirma que existem momentos em que o indivíduo retém a sua representação do exemplo do outro e que esta representação de alguma forma se relaciona com algo já existente nele, aprendido em outros momentos. O sujeito, então, faz escolhas sobre o exemplo do outro, através de dissociação e recombinação, possibilitando a aprendizagem de uma capacidade nova. Na medida em que desenvolve a maturidade do ser, este processo se complexifica. Desta forma, seguir o exemplo não é apenas uma imitação mecânica, mas sim um processo simbólico de análise, crítica e seleção do que será seguido da representação que temos do que o outro faz, dentro das relações cognitivo-afetivas que se constituem entre as pessoas (Zazzo, 1978). Enfim, imitar é também criar sobre o que se percebe no outro, de acordo com a singularidade de cada um. Prandini (2007, p. 148), seguindo a teoria walloniana, explica que “a pessoa constitui sua identidade ao subjetivar de maneira particular os acontecimentos que fazem sua existência” e estes acontecimentos (internos ou externos) podem ser articulados de formas variáveis, pois a constituição da identidade não se forma linearmente, mas sim na contradição e descontinuidade da vida.

No texto analisado “O que pensam os egressos sobre a sua formação inicial na licenciatura em matemática?”, de Voigt e Pesce (2019), da mesma forma que no texto anterior, observa-se a discussão sobre a afetividade na constituição do professor quando dizem que “o fazer docente também se constitui nas relações interpessoais” (p.232), tanto com professores quanto com colegas. Nos resultados da pesquisa citada, os participantes destacaram, na relação com colegas, a ajuda para solucionar dificuldades ou as trocas que realizavam. Em relação aos professores formadores, os participantes destacaram aqueles que lhes deram segurança, foram humildes, dispensaram atenção e deram apoio necessário. As autoras lembram que estas relações afetivas educacionais ensinam os futuros professores sobre a dimensão pessoal da prática pedagógica. As falas dos participantes mostram que os melhores docentes formadores eram os que tinham boas relações com os estudantes. As autoras trazem teorias que falam da importância das relações e do caráter social da prática pedagógica e relacionam a aprendizagem destes aspectos à vivência das relações com colegas e professores na formação inicial. Para Wallon (1980, 2007), esta dimensão pessoal explicada pelas autoras, não se separa de outros aspectos da pessoa, o professor se integra e se articula em todas as suas dimensões, contrárias ou complementares, para se formar enquanto docente.

Cada uma das pesquisas apresentadas nos trazem dados que poderiam ser analisados de diversas formas, sob diversas perspectivas. Entretanto, após conhecer e analisar todas, é importante percebermos algumas semelhanças e diferenças apresentadas materialmente nos textos, abstraindo alguns pontos de debate. É sobre isso que vamos discorrer no próximo tópico, onde analisaremos os textos, de forma geral, apresentando as principais conclusões que a leitura conjunta deles nos traz.

3.3 – Abstrações sobre o conjunto de dados apresentados nos textos analisados:

A partir das leituras e análises dos textos apresentados, podemos conhecer a visão de professores formadores, estudantes das licenciaturas e de pesquisadores que se empenham por discutir a formação inicial de professores. Com estes dados podemos, então, nos aproximar da realidade de como a afetividade está sendo articulada com as outras dimensões humanas nos cursos de licenciatura no país.

Inicialmente, é importante destacar que em quase todas as pesquisas a afetividade é valorizada na formação inicial pelos pesquisadores, mas não necessariamente está presente nesta realidade. Dos 15 textos analisados, em 11 deles os autores afirmam que reconhecem a importância da afetividade para o professor, para sua prática pedagógica de uma forma geral.

Em 06 deles percebemos uma discussão da afetividade diretamente relacionada à formação inicial docente, valorizando-a neste processo e reconhecendo que a dimensão afetiva precisa estar presente nas licenciaturas, pois está vinculada a docência e a identidade do professor. Dessa forma, fica evidenciado que os futuros professores precisam se preparar para conseguirem articular a afetividade em sua prática pedagógica. Apenas os estudos de Fonseca e Lara (2015) e Clebsch e Alves (2018) não valorizam tanto a afetividade, considerando inclusive que pode prejudicar o aprendizado do conteúdo, mais valorizado nestes textos.

Em 03 dos textos temos que é necessária a valorização de todas as dimensões humanas do mesmo modo, citando especificamente a cognição e a afetividade (Coll, Grutzmann e Alves, 2017; Venâncio e Souza, 2018; Nascimento e Rotta, 2020). Podemos ampliar esta ideia com Wallon (2007), quando explica que somos formados por conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, motor e pessoa) que formam entre si uma totalidade e que, mesmo sendo por vezes contraditórios, se articulam e não podem ser compreendidos separadamente. Esta constatação é importante pois, ao estudarmos a afetividade, não estamos em nenhum momento a colocando como mais importante, pelo contrário, ela faz parte da pessoa tanto quanto a cognição e o movimento.

Algo que também fica evidenciado é que em 04 dos manuscritos analisados, os autores discutem a afetividade nos cursos de licenciatura como uma motivação para o ingresso nos mesmos, vinculada à escolha profissional e, portanto, anterior à própria formação (Souza, 2016; Pereira, 2017; Nascimento e Rotta, 2020; Duarte e Maknamara, 2020). Esta escolha tanto foi influenciada por afetos agradáveis quanto por desagradáveis da história de vida de cada um e do contexto, ou meios que vive. O próprio Wallon (1975, 2007) lembra que somos constituídos pelo orgânico e pelo social e nossas escolhas são totalmente imbricadas aos meios e à nossa história de vida. Entretanto, é preciso tomar cuidado para que não se limite a percepção da afetividade na formação inicial à este processo de escolha, como algo anterior ao processo e referente apenas ao próprio indivíduo, pois, na verdade, ela é parte integrante da vida e do ser humano, da suas relações e interações e faz parte da ação e da identidade docente.

Esta visão da afetividade relatada pelos pesquisadores analisados, nem sempre é percebida pelos participantes das investigações. Os dados levantados mostram que para os participantes a “falta” de afetividade está presente na formação de professores, e que a ênfase dos cursos são os aspectos cognitivos, o conhecimento técnico voltado para a área do conhecimento da licenciatura. Destacamos a palavra “falta” pois, por mais que ela não apareça na percepção dos licenciandos dos estudos, é necessário lembrar que a afetividade está sempre presente em nossas vidas, mesmo que não seja da forma como gostaríamos que estivesse. Então,

mesmo que não seja discutida ou evidenciada, ela está presente de alguma forma. Podemos observar nas pesquisas que a dimensão afetiva não é problematizada em grande parte das licenciaturas, muito menos valorizada nas relações educacionais (Pereira, 2017; Triani, Magalhães Junior e Novikoff, 2017; Coll, Grutzmann e Alves, 2017; Clebsch e Alves Filho, 2018; Oliveira, 2018; Voigt e Pesce, 2019; Duarte e Maknamara, 2020). Algumas vezes é discutida apenas em disciplinas pedagógicas, ou até mesmo em disciplinas opcionais (Murgo, Alves e Francisco, 2016; Souza, 2016; Clebsch e Alves Filho, 2018; Nascimento e Rotta, 2020), o que pode demonstrar uma fragmentação do currículo e a dificuldade de perceber a formação de professores como uma totalidade. É preciso lembrar que todas as disciplinas formam um docente, todas elas são necessárias e, por isso, até mesmo as específicas de determinada área do conhecimento precisam discutir a questão educativa, isto é, de que forma aqueles conteúdos poderão auxiliar o futuro professor em sua formação.

Esta fragmentação curricular também está relacionada a desigualdade de valorização entre Licenciatura e Bacharelado percebido em alguns cursos (Souza, 2016; Oliveira, 2018) em que existe uma visão negativa da Licenciatura, como se os bons profissionais estivessem no Bacharelado. Esta desvalorização aparece não apenas no meio acadêmico, mas também em nossa sociedade, que não valoriza a profissão docente como deveria. Historicamente, percebemos a falta de valorização do professor relacionada às precárias condições de trabalho, à perda crescente de poder aquisitivo do salário, à planos de carreira ineficientes ou inexistentes, ao baixo investimento na qualidade da educação no país e à fragmentação curricular das licenciaturas (ANFOPE, 2002). Em sentido inverso, Wallon valorizava muito a escola e os professores, pois para ele a escola é um meio excepcional de desenvolvimento humano, um espaço de aprendizagem em que o docente tem um papel muito importante (Almeida, 2012, Merani, 1977). Em seu projeto de reforma do ensino francês, este estudioso defendia que os professores precisam, para exercer suas atividades, de dignidade de condições tanto materiais quanto morais e incentivo para se aperfeiçoar e se desenvolver na carreira, além de sugerir estratégias para assegurar seu prestígio social (Merani, 1977), mostrando a importância de se valorizar este profissional socialmente.

É importante destacar que no curso de Pedagogia, alguns estudantes relatam que reconhecem a afetividade no respeito e compreensão dos professores formadores (Murgo, Alves e Francisco, 2016; Venâncio e Souza, 2018). Entretanto, o que é valorizado por estes licenciandos são os afetos considerados pelos participantes como “positivos”, ou como preferimos, com nuances agradáveis, demonstrando uma visão pouco abrangente da docência, percebida com uma “missão” individual, em que o docente precisa fazer tudo o que pode “com

amor” (Venâncio e Souza, 2018), sem se importar com as condições concretas e sociais apresentadas. Não estamos dizendo que estes afetos não fazem parte da docência, pelo contrário, eles são integrantes do trabalho do professor sim, entretanto não podem estar isolados. É preciso considerar que a afetividade tem nuances agradáveis e desagradáveis e todos estes aspectos nos constituem (Mahoney e Almeida, 2007). Os conflitos e contradições são importantes nas relações educativas e não podem ser ignorados pois também interferem na aprendizagem. Em outros textos podemos perceber que tanto afetos agradáveis quanto desagradáveis são considerados no processo educativo (Barin, 2015; Souza, 2016; Coll, Grutzmann e Alves, 2017; Oliveira, 2018), da mesma forma que Wallon quando explica que os afetos podem ter estas duas nuances e que, o que é desagradável, não necessariamente é ruim pois podemos nos desenvolver na busca por enfrentá-los ou lidar com eles (Wallon, 2007).

Esta percepção dos professores sobre a afetividade, apenas de forma positiva e vinculando ao amor como missão da docência, relatada nos textos, pode ter relação com a história da profissão, em que originalmente era totalmente vinculada ao cuidado com o aprendiz (Codo, 1999). E ainda mostra uma compreensão do “senso comum” sobre afetividade que deveria ser discutida na formação dos professores, trazendo conceitos teóricos e científicos que auxiliem os docentes a desmistificarem esta dimensão humana e se prepararem para articular os afetos no processo educativo.

É preciso lembrar do risco de uma visão “ingênua” do papel do professor, vista em seus aspectos apenas positivos e considerada “missão”, onde o seu esforço pessoal poderia suprir todas as faltas. Vê-se claramente aqui o discurso neoliberal do sujeito responsável pelo seu próprio sucesso, perigoso para a profissão e que de certa forma desobriga gestores da valorização docente através de políticas educacionais e condições dignas de trabalho. É de suma importância lembrarmos que o processo educativo é complexo e envolve vários fatores, contextos e atores. Diante disso, as condições materiais e sociais interferem bastante e não podem ser menosprezadas, afinal, o professor (ou o estudante) não está isolado de seu meio. O ser humano é histórico, social, orgânico e cultural (Wallon, 1975; 1980; 2007), somos constituídos dialeticamente nesta relação de trocas e, portanto, marcados pelas situações concretas em que nos encontramos. Com esta visão do ser humano citada nos textos, fundamentada em uma perspectiva abstrata, natural, que considera que o ser por si só, que se desenvolve sem que o contexto o influencie, perdemos muito no entendimento do que nos acontece pois limita nosso olhar, deixamos de perceber a complexidade do ser humano e a compreender a realidade que nos cerca.

Neste ponto, consideramos importante compreender de que forma a afetividade é percebida dentro do processo de formação inicial de professores, para que realmente contribua com este processo, possibilitando seu debate, modificando a visão comum de que são apenas naquelas relações permissivas e no “professor bonzinho” que se encontram uma educação afetiva. Os próprios textos analisados trazem, através dos relatos dos participantes, o que eles consideram como uma formação mais afetiva. Apesar de nem sempre acontecer na realidade da formação docente, os participantes nos dão informações sobre de que forma percebem que a afetividade pode ser favorável para a formação inicial e constatamos que vai muito além de emoções, sentimentos agradáveis e relações de amizade. Observamos nos dados uma percepção ampla, que separamos em quatro categorias que são apresentadas na tabela 5, juntamente com um detalhamento das características de cada uma. Estas categorias concordam com a teoria walloniana na medida em que demonstram uma articulação dos afetos com o movimento humano e a aquisição de conhecimentos, objetivando uma educação da pessoa completa (Galvão, 1995).

Tabela 5

O que é considerado afetividade favorável ao processo de ensino aprendizagem, na formação inicial de professores.

Característica	Detalhamento
Relação professor-aluno	Abertura ao relacionamento, respeito às diferenças, cuidado com o outro, compreensão de suas dificuldades e necessidades, preocupação com seu bem-estar e sua aprendizagem, acolhimento ao outro, interesse em conhecer o aluno, aproximação respeitosa, reconhecimento de seus sentimentos e emoções, disponibilidade, atenção quando necessário e possível.
Relação aluno-aluno	Relação horizontal de trocas entre pares, ajuda mútua para solucionar dificuldades, construção de uma rede de relações.
Postura docente e estratégias pedagógicas	Cuidado com o planejamento, o ambiente criado em sala de aula, as escolhas e práticas de ensino; postura diante da avaliação; abertura ao diálogo; valorização da fala dos alunos; qualidade da mediação da aprendizagem; segurança teórica do professor; humildade ao mostrar seu conhecimento; compartilhamento de experiências pedagógicas; relação do professor com o conteúdo que ensina; profissionalismo.
Estrutura e organização do curso	Preocupação da Universidade e dos professores pela formação de qualidade; escuta e valorização dos estudantes em processos decisórios do curso; busca por possibilitar condições estruturais para que a formação aconteça.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Murgo, Alves e Francisco, 2016; Souza, 2016; Aragão e Cajazeira, 2017; Oliveira, 2018; Marcel e Cruz, 2018; Voigt e Pesce, 2019; Nascimento e Rotta, 2020

Por fim, uma contribuição advinda da análise e discussão dos textos aqui utilizados, são sugestões de questões a respeito das quais os cursos de formação inicial de professores podem problematizar, refletir, buscando assim formas de articular a afetividade em seu processo. Elaboramos um resumo destes pontos de destaque, que relatamos a seguir:

- É preciso desconstruir a ideia de que a formação inicial de professores deve trabalhar apenas com o cognitivo, com o conhecimento. Sem deixar de frisar que um forte embasamento teórico é essencial para futuros docentes, é preciso também articular este com a questão afetiva e o movimento humano, propiciando espaços para isso na estrutura curricular, nos horários de aulas, nas ambientações, estruturas e na própria formação dos formadores.
- Necessário se faz compreender que um professor formador ensina como ser docente em todas as suas ações, posturas e relações e não apenas no conhecimento que transmite aos seus alunos. Desta forma, é preciso estar atento às relações educativas construídas, buscando estratégias que objetivem a melhor aprendizagem.
- As licenciaturas precisam se atentar para a importância da relação entre os colegas, da criação de redes de apoio, de vínculos e de trocas entre os estudantes. Dessa forma, é preciso propiciar e estimular esta convivência. Cargas horárias extremamente carregadas, com disciplinas fragmentadas sem possibilidades de relação entre os conteúdos e sem tempo possível para a integração entre os licenciandos podem prejudicar a construção destas redes.
- É preciso lembrar de trazer para o debate teórico todas as dimensões humanas, para além de sua vivência dentro das licenciaturas. Aprendemos sobre afetividade na vivência da mesma durante o processo formativo, mas ela também precisa ser problematizada teoricamente, possibilitando aos futuros professores conhecimentos que os levem a perceber o ser humano em todas as suas dimensões, compreendendo de que forma os afetos interferem na aprendizagem, saindo do senso comum. Além disso, podem aprender a articular afetividade com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e como lidar com ela no dia a dia da escola, problematizando suas experiências educativas.
- Atividades artísticas podem mobilizar reflexões sobre si mesmo, sobre o outro, sobre seu papel na educação, para além das discussões sobre a afetividade relacionada à

aprendizagem, na medida em que podem possibilitar a articulação e a expressão dos afetos, do movimento e dos conhecimentos.

- É preciso ficar claro que em qualquer espaço de formação existem relações difíceis e conturbadas, disputas de poder e de representatividade, diferenças teóricas, políticas, sociais, econômicas ou culturais. Sim, elas interferem na formação de professores, mas não quer dizer que atrapalhem, afinal, como diz Wallon, os conflitos podem nos levar ao desenvolvimento. Com respeito às pessoas, as diferenças podem ser discutidas, avaliando sempre de que forma está contribuindo ou prejudicando a formação docente e problematizando a dicotomização ou fragmentação deste processo. Os alunos também precisam aprender a lidar com estas situações de conflito de forma consciente e crítica pois irão encontrar outros espaços contraditórios assim em seu futuro profissional. Mas é preciso fornecer-lhes os meios e subsídios para essa aprendizagem.

Considerações finais sobre o processo desta dissertação

“Dos cegos do castelo me despeço e vou / A pé até encontrar / Um caminho, o lugar / Pro que eu sou”

(Titãs, 1997)

Como iniciei este trabalho falando sobre mim, termino-o da mesma forma. No desenvolver desta pesquisa muita coisa me afetou. Algumas estão no texto e outras não. Foram escolhas feitas de acordo com cada aprendizagem que aconteceu, com cada encontro realizado, cada autor lido, cada orientação e cada diálogo com professores e colegas. Não sou a mesma do início e espero que os leitores deste trabalho também não sejam quando o concluírem. Após esta pesquisa intensa em vários sentidos, neste momento difícil em que passamos¹², apresento para vocês as principais conclusões que cheguei, lembrando que conclusão aqui não significa que chegamos ao fim do processo, mas ao fim de um ciclo, que pode dar início a vários outros.

Importante destacar a aprendizagem que tivemos com a construção dos primeiros capítulos desta dissertação. A compreensão de Wallon e de sua teoria, relacionada à sua história de vida e produção científica, nos trouxe o fundamento teórico e metodológico sólido para a pesquisa, que possibilitou uma perspectiva sócio, histórico e dialética, ampliando nossa percepção da realidade analisada. Esta é uma visão que não tive da teoria walloniana quando a estudei na graduação, mas consegui ampliar no mestrado realizado e nos estudos que deram base para este texto. Além disso, a compreensão da história da formação de professores e de suas bases teóricas e legais nos auxiliou no entendimento da constituição da realidade atual desta formação, apoiando a análise da mesma, dentro do contexto de cada fonte de pesquisa.

Sem a pretensão de esgotar os debates em torno do tema desta investigação, conseguimos alcançar o nosso objetivo pois nos aproximamos da realidade da formação de professores em relação à afetividade. Quanto à nossa questão inicial de pesquisa, os textos aqui analisados mostraram uma realidade da formação inicial que não contribui amplamente na preparação dos professores para a articulação da afetividade em sua prática pedagógica. Em alguns cursos, a afetividade aparece em poucas disciplinas e, quando muito, no estágio. Mas

¹² Aqui nos referimos a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, ao distanciamento social que foi imposto para toda a população mundial.

não se percebe esta dimensão humana fazendo parte da vida e da aprendizagem do docente, dentro de sua formação. Por vezes, os licenciandos até percebem a sua importância, entretanto não há espaço para discutir, problematizar e aprender, na teoria e na prática, sobre afetividade.

Através dos textos analisados, percebemos que os professores estão sendo preparados em cursos de licenciatura que fragmentam momentos em que irão aprender o conteúdo específico da área de conhecimento e outros em que aprenderão sobre questões pedagógicas, o que torna difícil para os licenciandos realizar a articulação entre estes dois aspectos, que não deveriam estar tão separados. A afetividade está presente, enquanto conhecimento ensinado e debatido, em algumas das disciplinas pedagógicas, mas isso acontece na minoria dos cursos. E enquanto dimensão humana reconhecida por seus formadores como parte integrante do processo formativo, enquanto cuidado com as relações afetivas que educam, aparece raramente. Quando muito, alguns professores se destacam neste quesito, não porque existe algum incentivo para isso no curso ou na equipe formadora, mas porque reconhecem individualmente esta importância e se portam enquanto referência para seus alunos, futuros docentes.

Desta forma, percebemos que os professores, de uma forma geral, não têm através da formação inicial, uma base teórica e prática capaz de sustentá-los na tarefa de articular as dimensões humanas no processo de aprendizagem. Precisamos de cursos de formação docente que consigam ajudar o professor a perceber o ser humano como uma pessoa inteira, em todas as suas dimensões, na sua totalidade. A formação docente não pode valorizar apenas o que a razão técnica ensina. Aprendizagem envolve a cognição sim, mas também a afetividade e o corpo em movimento. A Psicologia, de certa forma, pode contribuir neste processo. Entretanto, é preciso deixar claro que não estamos aqui propondo que a afetividade se transforme em uma disciplina dos cursos de licenciatura, isolada e mais uma vez fragmentada do processo, mas que, como explica Wallon (1975) a introdução da Psicologia e de seus conhecimentos na licenciatura deveria ter menos a característica de matéria de ensino e mais a de acautelar os professores contra certos slogans psicológicos e ajudá-los pensar sobre sua própria experiência docente. A ciência psicológica pode propiciar reflexões acerca desta temática, instigando o debate da forma como os docentes estão sendo formados. Dessa forma, esta dimensão humana deixa de ser um domínio do conhecimento apenas da Psicologia, como alguns acreditam, e passa a ser também de outras áreas do conhecimento, trabalhada por todos os professores formadores. Além disso, é preciso que fique claro que não aprendemos afetividade apenas com conhecimentos teóricos, mas também em sua vivência, no diálogo, no debate, na problematização do que acontece e do que pode acontecer na sala de aula dos futuros professores. É preciso discuti-la, compreendê-la e vivenciá-la nas relações de aprendizagem.

É preciso dirimir a fragmentação do ser humano que vivemos na educação e em nossa sociedade, que separa a cognição, os afetos e as ações. É como se estas dimensões não pudessem estar juntas, enquanto na verdade estão totalmente articuladas o tempo todo, mesmo que nem sempre em harmonia. Precisamos passar a enxergar a si mesmo e ao outro de forma plena, pois afetamos e somos afetados mutuamente nos encontros educacionais. As relações, interações e afetos fazem parte da educação e precisamos aprender a lidar com elas. Afinal, não aprendemos fora da relação com o outro, seja este ‘outro’ o próprio professor ou profissionais da escola ou os colegas de classe ou ainda os autores estudados e o conteúdo trabalhado.

Entretanto, também é necessário se precaver da influência de uma sociedade tecnicista e dicotômica que acaba nos apresentando os afetos também de forma isolada, através de habilidades hipoteticamente construídas por cada indivíduo em seu esforço próprio e, ainda, culpabilizados por não conseguir controlá-las. O uso instrumental da afetividade ou das habilidades sócio emocionais com fins produtivistas, que não se importa realmente com o ser humano, mas sim com o benefício dos que o controlam, não poderia adentrar os muros da escola. Afetividade aqui apresentada é construída durante toda a nossa vida, nas relações que temos com as pessoas com quem convivemos, nos difíceis e fáceis encontros que nos ensinam a estar em sociedade.

Neste sentido, a dimensão afetiva não pode ser reduzida a técnicas e padronização de emoções e reações modelos, o que se diferencia muito de Wallon, que ensina a enxergar o ser humano em sua totalidade, em suas contradições e interações, com um olhar dialético, histórico e social que nos mostra uma realidade concreta com todas as suas possibilidades. Este é um teórico que precisa ser estudado e melhor compreendido, apesar de ser “esquecido” em alguns espaços formativos. Talvez até por não interessar a uma lógica atual de uma sociedade cindida, tecnicista, que não valoriza as relações sociais e culturais, mas sim o individualismo. Por mais que sua teoria seja complexa e, por vezes, de difícil compreensão, ele nos amplia o olhar histórico, social e dialético para a totalidade da pessoa humana e pode contribuir bastante para a formação docente.

Além disso, se destaca para mim, após esta pesquisa, o fato de que a sugestão de articular as dimensões humanas nas licenciaturas é apenas uma dentre as muitas lutas que precisamos travar na formação de professores, mesmo que seja necessário reconhecer as várias conquistas que já tivemos, olhando para o processo histórico desta área. Para isso será preciso unir todos os envolvidos neste processo, sozinhos não conseguiremos. Nós, seres humanos, nos formamos no social, nas relações uns com os outros e é nesse coletivo que poderemos buscar a cada dia, mais qualidade para as licenciaturas. Conseguiremos apenas se nos abirmos para ouvir o outro,

reconhecê-los em suas diferenças e dar voz a todos os atores do processo de formação docente, como cada pesquisador fez nos textos aqui analisados, e por isso os agradeço. Entretanto, enfrentaremos retrocessos, como o que estamos vivendo na atual política de formação de professores, na contradição da história e da realidade, mas também novas conquistas serão possíveis e para isso é preciso que estejamos juntos e fortalecidos pela pesquisa e pela ciência.

Desta forma, é importante continuar a pesquisa sobre a temática aqui apresentada. Enfim, reconhecemos aprendizagens neste processo de pesquisa, mas existem ainda muitas possibilidades de continuidade para estudos sobre afetividade e formação de professores. Outros estudiosos podem se aventurar e muitas pesquisas ainda podem ser feitas no sentido de avaliar se as contribuições aqui descritas para a formação inicial docente realmente trarão resultados na qualidade desta formação e na prática pedagógica dos professores. É preciso também investigar a diferença existente entre as diversas áreas do conhecimento das licenciaturas, na forma como cada uma delas trabalha a questão da afetividade, que nesta pesquisa não foi possível realizar. E ainda, ampliar as pesquisas que buscam conhecer a realidade da formação inicial docente, com foco na afetividade, para outros estados brasileiros que não estão presentes neste estudo, percebendo diferenças e semelhanças capazes de ajudar na construção dos diversos cursos de licenciatura nas universidades do país. Neste texto, nosso foco foi verificar de forma ampla como a afetividade é trabalhada nas licenciaturas em todo o país, e por isso não foi possível realizar um aprofundamento em cada área do conhecimento ou em cada região geográfica.

Outros pesquisadores também podem aprofundar a pesquisa de outra dimensão humana por vezes esquecida na educação: a motora. Com exceção de áreas específicas que trabalham com o movimento (como por exemplo a educação física), de uma forma geral, o corpo é muitas vezes limitado, extremamente controlado, como se atrapalhasse a aprendizagem. Entretanto a dimensão motora é tão importante como as outras e a pesquisa sobre ela, relacionada à aprendizagem, pode auxiliar a compreendê-la melhor, no sentido de articulá-la no processo educativo. Enfim, a pesquisa relacionada à formação inicial tem muito espaço para acontecer e precisa ser incentivada. Em relação à afetividade também, para que o preconceito científico (positivista!) de que ela não pode ser tratada pela ciência, realmente desapareça.

A esperança, afeto importante em nossas vidas, é que esta pesquisa contribua para as discussões e debates em várias universidades deste país, grupos de pesquisa, de estudo, ou de professores formadores e gestores de licenciaturas. Para tanto, buscaremos a divulgação destes resultados, dentro das possibilidades que nosso contexto oferece. Sempre existe espaço para ampliar os conhecimentos aqui encontrados, ou aproveitá-los na realidade da ação pedagógica

ou ainda para aprendermos juntos nos debates da vida, mesmo que discordando do que aqui se encontra. Que os resultados destas discussões se façam presentes na prática dos cursos de formação inicial de professores, e que transformações sejam sentidas e vivenciadas! Buscamos, portanto, além do debate sobre os projetos de cursos das licenciaturas para que realmente promovam uma formação docente que articule as dimensões humanas, também a discussão crítica das políticas públicas para formação de professores, que precisam ser revistas, em benefício da educação brasileira.

Referências

- Aguiar, M. A. da S. & Dourado, L. F. (2019). BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 33-37. Recuperado de <<http://www.esforce.org.br>>.
- Aguiar, M. A. da S. (2010). Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Revista Educação e Sociedade*, 31(112), 707-727. Recuperado de: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/7-Artigos/AvaliacaoPlanoNacionalEducacao.pdf>>.
- Aguiar, M. A. da S. (2019). ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE. *Revista Formação em Movimento*, 1(1), 32-56.
- Albino, A. C. A. & Silva, A. F. (2019). BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 137-153. Recuperado de <<http://www.esforce.org.br>>.
- Almeida, A. R. S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.
- Almeida, A. R. S. (2008). A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Revista Da Faculdade de Educação Da UFG*, 33(2), 343–357.
- Almeida, L. R. (2004). Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs.) *A constituição da Pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 119-140). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Almeida, L. R. (2012) Wallon e a educação. In: Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs.) *Henri Wallon: Psicologia e educação* (pp.71-87). São Paulo, SP: Loyola.
- ANFOPE (1998). *Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação* (47). Campinas, SP.
- ANFOPE (2002). *Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação* (39). Florianópolis, SC.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs) *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp.139-168). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Aragão, R. C. & Cajazeira, R. V. (2017). Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, 16(2), 109-133.
- Barbosa, I. G. (1997). *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. (tese de doutorado). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Barbosa, I. G. (2020). *Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: Perspectivas Teóricas e Metodologias*. Goiânia, GO: Editora da Imprensa Universitária.
- Barin, A. C. (2015). *Afetos de um mundo secreto: Fabulações de uma formação docente*. (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.
- Batista, S. C. (2015). Mais uma dicotomia geográfica: entre bacharelado e licenciatura... Uma falsa questão? *Revista Geographia Meridionalis - UFP*, 01(01), 30-62.

- Borges, M. C.; Aquino, O. F. & Puentes, R. V. (2011) Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR on-line*, 42, 94-112.
- Botrel, T. V. (2019). *A fragmentação curricular em educação física na UFJF e suas implicações para a formação profissional* (dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
- Brasil (1988). 05 de outubro de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.
- Brasil (2001). Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*.
- Brasil (2016). Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*.
- Brasil (2020). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
- Brzezinski, I. (2010). Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, 8(2), 185-206.
- Caramaschi, L. S. (2006). *A concepção da adolescência na ótica de pais, professores e do próprio adolescente*. (dissertação de mestrado) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP – Departamento de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, SP.
- Castro, A. de C.; Portugal, F. T. & Facchinetti, C. (2018). Ver a História na Psicologia ou a Psicologia na História? In Portugal, F. T.; Facchinetti, C. & Castro, A. de C. (orgs.) *História social da psicologia*, Rio de Janeiro, RJ: Nau.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2021). *Panorama da ciência brasileira: 2015-2020*. Boletim Anual OCTI– Observatório de Ciência, Tecnologia e Inovação, Brasília, 01.
- Chauí, M. (2000) Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber. *Revista Adusp*, 01.
- Checchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da psicologia escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas*. (tese de doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Clebsch, A. B. & Alves Filho, J. de P. (2018). Construção do conhecimento pedagógico de conteúdo na formação de licenciandos em Física. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 28, 86-101.
- Codo, W. (1999). *Educação carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coelho, I. M. (2012). Formar professores para outra escola. In Coelho, I. M. (org.). *Escritos sobre o sentido da escola* (87-108). Campinas, SP: Mercado das Letras.

- Coll, L. da R.; Grützmann, T. P. & Alves, R. S. (2017). Representações pictóricas dos sentimentos dos alunos frente aos seus erros no processo de aprendizagem no curso de licenciatura em matemática a distância. In *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática - Libro De Actas* (343-351). Madri, Espanha: Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas.
- Conselho Nacional de Educação (2002). *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Conselho Nacional de Educação (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de Julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- Conselho Nacional de Educação (2019). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- Conselho Nacional de Educação (2020). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
- Dantas, P. da S. (1983). *Para conhecer Wallon – uma psicologia dialética*. São Paulo, SP: editora brasiliense.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, SP: Atlas.
- Dourado, L. F. (2013). A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 29(2), 367-388.
- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324.
- Dourado, L. F. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Revista Comunicação e Educação*, 21(1), 27-39.
- Duarte, F. B. de M. D. & Maknamara, M. (2020). Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD. *Revista Acta Scientiarum*, 42, 1-13.
- Engelmann, A. (1978). *Os Estados Subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática.
- Farias, I. M. S. (2019). O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, 13(25), 155-168. Recuperado de <<http://www.esforce.org.br>>.
- Figueiredo, A. P. S. & Leite, S. A. S. (2019). Afetividade e ensino: marcas de dois professores inesquecíveis da área da matemática. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-17. Recuperado de <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/13490>>.

- Fonseca, R. G. & Lara, L. M. (2015). Valores e atributos da profissão na perspectiva de estudantes de Educação Física. *Revista Acta Scientiarum*, 37(1), 91-102.
- Fontana, R. A. C. (2005). *Como nos tornamos professoras?* (3ª ed.) Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Frangella, R. C. P. (2020). Formação de professores em tempo de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. *Revista Formação em Movimento*, 2(4), 380-394. Recuperado de <<http://costalima.ufrjr.br/index.php/FORMOV/article/view/611>>.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (45ªed.) Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Galvão, I. (1994). Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In Alves, M. L. (coord.). *Construtivismo em revista* (33-39) Série Ideias, 20, São Paulo, SP: FDE.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galvão, I. (2007). Apresentação da tradução brasileira. In Wallon, H. *A evolução psicológica da criança* (7-13). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira* (tese de doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6ª ed.) São Paulo, SP: Atlas.
- Gratiot-Alphandéry, H. (2010). *Henri Wallon*. Coleção Educadores. Trad. Junqueira, P. Fundação Joaquim Nabuco - MEC. Recife: Editora Massangana.
- Herculano, M. C. (2016). A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In *Psicologia Escolar: que fazer é esse* (157-175). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Iza, D. F. V. et al (2014). Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292. Recuperado de <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>>.
- Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Revista Educação e Sociedade*, 32(116), 667-688. Recuperado de <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Leite, S. A. S. & Tassoni, E. C. M. (sd). *A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor*. Faculdade de Educação, UNICAMP. Recuperado de <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Revista Temas em Psicologia*, 20(2), 355-368. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>>.
- Lima, A. I. S. & Santos, S. V. (2020). A literatura infantil nos projetos de educação socioemocional. *REDE – Revista Diálogos em Educação*, 1(2), 63-75.
- Lima, T. C. S. de & Miotto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, 10(esp.) 37-45.
- Loberto, T. S. (2007). O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (59-74). São Paulo, SP: Edições Loyola.

- Loureiro, M. C. S. (1997). Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In Patto, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar* (449-458). 3ª ed, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Lourenço Filho, M. B. (2004). A Psicologia no Brasil. In Antunes, M. A. M. (org.). *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios* (71-108). Rio de Janeiro, RJ: Ed. UERJ - Conselho Federal de Psicologia.
- Mahoney, A. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (13-24). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2007). A dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (15-24). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (2012). *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. (11 ed.) São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Maldonado, R. M. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcel, J. & Cruz, G. B. da (2018). Êthos Docente de Professores Referenciais. *Revista Educação e Realidade*, 43(1), 363-380.
- Merani, Alberto L. (1977). Plano de Reforma Langevin-Wallon. In Merani, A. L. *Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon* (175-221). Lisboa: Editorial Notícias.
- Moura, M. (2019). *Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil*. Site da Unifesp. Recuperado de <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-antiores-dci/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>>.
- Murgo, C. S.; Alves, W. A. & Francico, M. V. (2016). A afetividade na relação professor-aluno: perspectivas de estudantes de Pedagogia. *Revista de educação PUC-Campinas*, 1(2), 211-220.
- Nascimento, P. F. do & Rotta, J. C. G. (2020). Formação inicial de professores de ciências: um olhar para a afetividade. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 5, 1-11.
- Oliveira Neto, P.A.G. (2018). O emergir da epistemologia do sec. XIX pelo viés onto-lógico. In Oliveira Neto, P.A.G.; Lacerda, Ana Carolina B.; Macedo, J.D.F. & Albernaz, M. F. (org.). *Análises hegelianas: formação e psicologia*. Goiânia, GO: Editora Vieira.
- Oliveira, A. B. de (2018). *Licenciaturas em Matemática como produção narrativa: aberturas para experiências* (tese de doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS.
- Oliveira, P. de S. (1998). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Paiva, J. M. de (2000). Educação jesuítica no Brasil Colonial. In Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. de & Veiga, C. G. (orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Patto, M. H. S. (2000). Mutações do Cativo. In Patto, M. H. S. *Mutações do Cativo: escritos de psicologia e política* (157-185), São Paulo, SP: Hacker Editores / Edusp.

- Pereira, A. L. (2017). *Afetividade na educação superior a distância: com a palavra os estudantes de Pedagogia*. (tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP.
- Prandini, R. (2004). A constituição da pessoa: integração funcional. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de (orgs) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (25-46) São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Prandini, R. C. A. R. (2007). Vidas de professores: sentido do trabalho e formação – um estudo a partir da atuação docente mediatizada por novas tecnologias. In In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. (orgs.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (137-149). São Paulo, SP: Edições Loyola.
- Quim, O. (2016). Importância da formação pedagógica em cursos de licenciatura. *Anais do Congresso Internacional de História*. Jataí, GO. Recuperado de <http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1471184654_ARQUIVO_ARTIGO-OsmarQuim.pdf>.
- Ramos, T. A. e Rosa, M. I. P. (2013). Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. *Revista Olh@res*, 01(01), 207-238.
- Ribeiro, M. L., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Revista Psicologia da Educação*, 20, 31-54. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100003&lng=pt&tlng=pt>.
- Rodrigues, A. de B. (2007). *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação* (tese de doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
- Rodrigues, L. Z.; Pereira, B. & Mohr, A. (2020). O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1-39.
- Roehrs, H., Maftum, M. A., & Zagonel, I. P. S. (2010). Adolescência na percepção de professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 2(44), 421-428. Recuperado de <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342010000200026&lng=pt&nrm=iso>.
- Sábia, C. P. de P. & Alaniz, E. P. (2015). Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 1(1), 35-63. Recuperado de <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/5657>>.
- Sabino, S. (2012). *O afeto na prática pedagógica e na formação docente: uma presença silenciosa*. (Coleção Educação em foco) São Paulo, SP: Paulinas.
- Santos Júnior, O. G. dos & Bastos, R. dos S. (2019). As (novas) diretrizes curriculares nacionais da educação física: a fragmentação repaginada. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(3), 317-327.
- Santos, A. M; Silva, R. S.; Costa, F. S. & Antunes, D. S. H. (2016). Identidade docente e afeto na formação de professores. *XV Seminário Internacional de Educação*, 4, Novo Hamburgo, RS.

- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40). Recuperado de <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>.
- Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Revista Poiesis Pedagógica*, 9(1), 07-19. Recuperado de <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667/9592>>.
- Saviani, D. (2015). *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, D. L. da (2007). *Por dentro do debate Piaget - Wallon: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico*. (tese de doutorado) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Silva, J. B. C. e, & Schneider, E. J. (2007). Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Divulgação Técnico-Científica Do ICPG*, 11(3), 83–87. Recuperado de <<https://docplayer.com.br/6756920-Aspectos-socioafetivos-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem.html>>.
- Silva, K. A. C. P. C. da (2020). Epistemologia da Práxis: Rompendo com o mito “na teoria é uma coisa, na prática é outra”. In Barbosa, I. G. (org.) *Formação de professores e trabalho educativo em pesquisa: Perspectivas Teóricas e Metodologias* (35-52). Goiânia, GO: Editora da Imprensa Universitária.
- Smolka, A. L. B., Laplane, A. L. F. de, Magiolino, L. L. S., & Dainez, D. (2015). O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Revista Educação & Sociedade*, 130(36), 219-242. Recuperado de <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000100219&script=sci_abstract&tlng=pt>.
- Souza, A. C. (2021). *Diário de campo da pesquisadora*. Goiânia, GO.
- Souza, D. T. R. de & Zibetti, M. L. T. (2014). Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado. *Revista Educação e Pesquisa*, 1(40), 247-267. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=298/29830062016>>.
- Souza, M. P. R. de (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Viégas, L. de S. & Angelucci, C. B. (orgs) *Políticas públicas em educação & psicologia escolar* (230-243). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, T. R. B. de (2016). *Elementos que vêm contribuindo em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes de história no contexto da reforma curricular de licenciatura da UFPE*. (dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
- Souza, V. L. T., Petroni, A. P., & Andrada, P. C. (2013). A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. *Revista Psicologia & Sociedade*, 25(3), 527-537.
- Tanuri, L. M. (2000) História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&tlng=pt>.
- Triani, F. da S.; Magalhães Júnior, C. A. de O. & Novikoff, C. (2017). As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. *Movimento - Revista de educação física da UFRGS*, 23(2), 575-586.

- Valente, I. & Romano, R. (2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?. *Revista Educação e Sociedade*, 23(80), 96-107. Recuperado de <<https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>>.
- Venâncio, M. M. R. & Souza, V. L. T. (2018). Humanização e docência crítica: a arte como mediação na formação inicial docente. *Revista de educação PUC-Campinas*, 3(2), 175-189.
- Vieira, A. M. D. P. & Gomide, A. G. V. (2008). História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *Anais do VIII Congresso nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, Paraná, Brasil, 8*. Recuperado de: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640500>>.
- Voigt, J. M. R. & Pesce, M. K. de (2019). O que pensam os egressos sobre a sua formação inicial na licenciatura em matemática? *Revista Momento: diálogos em educação*, 28(3), 230-244.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Wachowicz, L. A. (2001). A dialética na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 2(3), 171-181.
- Wallon, H. (1971). *As origens do caráter na criança – Os prelúdios do sentimento de personalidade*. Trad. Dantas, P. da S. São Paulo, SP: Difusão Européia do Livro.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Trad. Rabaça, A. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (1980). *Objetivos e métodos da Psicologia*. Trad. Sousa, F. de. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Trad. Berliner, C. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Wechsler, S. M. & Oliveira, E. T. (2002). Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 2(6), p.133-139.
- Werebe, M. J. G. (2001). Conhecimento de Henri Wallon no Brasil. *Revista Psicologia da Educação*, 12, 129-137.
- Zanette, M. S. (2017). Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. *Educar em Revista*, 65, 149-166.
- Zazzo, R. (1968). Wallon, Psicólogo da Infância (Apresentação). In Wallon, H. *A evolução psicológica da criança (9-19)*. Trad. Bessa, A. M. São Paulo, SP: ed. Martins Fontes.
- Zazzo, R. (1978). *Henri Wallon, psicologia e marxismo* (Coleção perfis). Trad. Trindade, C. Lisboa: Editorial Vega.
- Zibetti, M. L. T.; Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2018). A educação como direito: considerações sobre políticas educacionais. In Campos, H. R.; Souza, M. P. R. de & Facci, M. G. D. (org) *Psicologia e políticas educacionais* (17-42). Curitiba: Appris.

Apêndice – Quadro com legislações referentes à formação de professores no Brasil a partir de 1996.

Histórico da legislação sobre formação de professores para a educação básica no Brasil a partir da LDB de 1996 (quadro elaborado pela pesquisadora).

Legislação	Data da promulgação	A que se refere objetivamente
Lei nº 9.394	20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação à formação de professores destacam-se os artigos 61, 62 e 63, referindo-se respectivamente a: os fundamentos para formação, incluindo a associação entre teoria e prática e o aproveitamento de experiências anteriores; prevê a formação em nível superior (licenciatura em sua área de atuação) e admite a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental; regulamenta a formação que pode ser oferecida pelos Institutos Superiores de Educação (curso Normal Superior, cursos para quem já possui graduação e queira atuar na Educação Básica e programas de educação continuada).
Lei nº 9.424	24 de dezembro de 1996	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que previa que pelo menos 60% do fundo seria destinado para remuneração dos professores, e parte desse percentual poderia ser, nos primeiros cinco anos de publicação da Lei, para a formação de professores leigos. Financiamento importante para a formação de professores, mas o fundo era apenas para o Ensino Fundamental.

Decreto nº 3.276	1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e determinou que o Conselho Nacional de Educação (CNE) é o responsável pela definição das diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 2	19 de abril de 1999	Instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal”.
Lei 10.172	9 de janeiro de 2001	Aprova o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que coloca a formação de professores como condição para o avanço científico e tecnológico do País e incentiva a formação inicial para superar a dicotomia entre teoria e prática. Dentre suas metas diz que em 5 anos todos os professores do EF devem ter formação superior e os da EI devem ter nível médio, sendo que em 10 anos pelo menos 70% dos docentes do ensino infantil devem ter nível superior. Também estabelece que em um ano deve-se ter diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos superiores de formação de professores e demais profissionais da educação.
Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02	2002	Estabelece Diretrizes e parâmetros curriculares para os cursos de licenciatura. Ainda admite como local de formação dos professores outras instituições que não apenas as universidades.
Lei nº 11.273	06 de fevereiro de 2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto nº 5.800	08 de junho de 2006	Cria a Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, prioritariamente para a

		formação de professores para a educação básica na modalidade EAD.
Resolução CNE/CP nº 01/2006	2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Edital Nº 011/2006 MEC/SESu	2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência: ação da Secretaria de Ensino Superior – SESu – do MEC (posteriormente passou a ser responsabilidade da CAPES) cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. Investimento na formação dos formadores, revisão dos currículos das licenciaturas e uso de novas tecnologias e metodologias de ensino.
Lei nº 11.494	20 de junho de 2007	Transforma o FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), consequentemente atingindo também os professores da educação infantil e ensino médio.
Lei nº 11.502	11 de julho de 2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), determinando que esta subsidiará o MEC para formular políticas e desenvolver atividades de suporte à formação de professores, com a finalidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Também define que a formação inicial deve ocorrer “preferencialmente” na modalidade presencial, conjugada com recursos da EAD.
Portaria do MEC nº 38 (CAPES)	12 de dezembro de 2007	Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa incentiva a valorização do magistério na EB e, a partir da inserção dos alunos de Licenciaturas nas escolas da rede pública,

		promove a formação inicial desses, a formação continuada dos professores dessas escolas públicas e dos professores das instituições de ensino superior (IES) que participam.
Decreto nº 6.316	20 de dezembro de 2007	Regulamenta a atuação da CAPES. Possibilita a criação de um Sistema Nacional de Formação de professores.
Decreto nº 6.755	29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica . Ela tem como princípios: garantia do padrão de qualidade que devem ter os cursos de formação docente; articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; reconhecimento da escola como espaço de formação; importância do professor no processo educativo escolar e necessidade de sua valorização profissional; articulação entre formação inicial e continuada e entre os níveis de ensino.
Decreto nº 6.755 e Portaria nº 883	Setembro de 2009	Cria e regulamenta os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Eles são responsáveis pela elaboração de planos estratégicos, de acordo com os diagnósticos realizados da formação inicial e continuada dos professores da EB no País.
Portaria nº 09	30 de junho de 2009	Cria o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela Capes e pelas Secretarias dos estados e dos municípios, inclusive por meio dos Fóruns. Foi elaborado como uma política emergencial devido a exigência legal da formação dos professores e tem como objetivo fomentar cursos para primeira e segunda licenciaturas, além de formação pedagógica.
Lei nº 12.056	13 de outubro de 2009	Acrescenta parágrafos ao Art. 62 da LDB, que regulamenta a formação de professores, tratando do regime de colaboração para a formação inicial e

		<p>continuada de professores; faculta a utilização de recursos e tecnologias da EaD para a formação continuada e para a capacitação dos profissionais do magistério; e demarca que a formação inicial deverá acontecer preferencialmente na modalidade presencial e poderá ser subsidiada pelos recursos e pelas tecnologias da EaD.</p>
Portaria MEC No 172 1.087	2011	<p>Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação 173 Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação, 174 coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, Capes e FNDE, no âmbito da Política 175 Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.</p>
Lei nº 12.796	04 de abril de 2013	<p>Altera e inclui dispositivos da LDB relacionados à formação dos profissionais da educação. Como pontos principais diz que União, estados, Distrito Federal e municípios devem adotar mecanismos que facilitem o acesso e a permanência de professores da educação básica em cursos de nível superior, também fala da bolsa de iniciação à docência e estabelece nota mínima em exame nacional para estudantes ingressarem nos cursos para formação de professores.</p>
Lei nº 13.005	25 de junho de 2014	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). As metas 15 e 16 tem relação com a Formação de professores para a educação básica. Prevê que, no prazo de um ano, todos os professores possuam formação em nível superior, em curso de licenciatura da área em que atuam; e propõe que, até o final da vigência desse PNE (10 anos), 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação e seja garantida, a todos, formação continuada na área em que atuam. Também determina a instituição de um Sistema Nacional de Educação (até 2016) que articule União, Estados e</p>

		Municípios para, além de outras coisas, apoiar a execução das políticas públicas de valorização e formação docente.
Resolução CNE/CP nº 02/2015	1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Neste documento temos a concepção da formação inicial e o perfil do egresso, além de garantir princípios comuns a todos os cursos. A base comum deve ser garantida por meio de conteúdos (que poderão ser organizados em áreas interdisciplinares), constituídos em núcleos específicos da formação, primando pela identidade dos cursos, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino e pesquisa.
Decreto No 8.752	09 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica
Resolução CNE/CP nº 2	22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não está expressamente relacionada à formação de professores, mas pela lei os docentes devem ser formar em cursos com currículos que se baseiam na nova BNCC. Portanto, sua aprovação requer mudanças em outras legislações.
RESOLUÇÃO Nº 4	17 DE DEZEMBRO DE 2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica.
RESOLUÇÃO Nº 2 CNE	20 DE DEZEMBRO DE 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Institui novas Diretrizes modificando a de 2015. Principais mudanças: cursos com maior carga

		<p>horária para a prática de ensino, desde o início da graduação; metade da carga horária dos cursos passa a ser destinada à aprendizagem dos conteúdos específicos da área de atuação, assim como ao domínio pedagógico desses conteúdos; especifica os conhecimentos e competências que os alunos egressos devem dominar ao se formar; reduz a carga horária de cursos de complementação pedagógica para professores graduados sem licenciatura.</p>
--	--	--