



AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Geraldina Fernandes de Lima*
Ana Lúcia de Souza Lopes**

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a apropriação da afetividade no ensino e na aprendizagem com foco na educação superior. Enfatizam-se os aspectos históricos, sociais e culturais das dimensões afetivas, uma vez que são determinantes na relação interpessoal entre docente e discente. Optou-se pela revisão bibliográfica de autores de referência que argumentam sobre a afetividade com base nas concepções dos teóricos Ausubel (1918-2008) e Wallon (1879-1962). Articulados a esses, outros autores contemporâneos de referência dão suporte à discussão acerca das temáticas da afetividade, da experiência e da aprendizagem significativa no ensino superior. Para aprofundamento dos impactos dessas temáticas, apoiamos-nos nos resultados do estudo de Barros (2017) que apresenta uma pesquisa com estudantes universitários e suas percepções acerca da afetividade nas práticas educacionais desenvolvidas por professores universitários. Tais resultados, articulados com a discussão proposta, permitiu-nos sistematizar quatro proposições que apontam possibilidades para o aperfeiçoamento do processo formativo do docente da educação superior, a saber: 1. priorizar a experiência com sentido; 2. priorizar a formação continuada; 3. ser um agente de mudança no local de trabalho; 4. estar engajado social e politicamente. Como resultado, identificam-se as consequências da mediação docente na aprendizagem e propõem-se alguns caminhos para assegurar a mudança necessária da cultura escolar tradicional, visando à apropriação da afetividade e intensificando o diálogo sobre as dimensões afetivas em espaços de formação docente inicial e continuada.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem significativa. Cultura escolar. Educação superior. Ensino-aprendizagem.

* Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora do Seminário Betel Reviver (SBR). Pesquisadora nas linhas de pesquisa: Escola e Currículo: docência, cultura e sociedade e Cultura Digital e Prática Docente do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS). *E-mail:* dina_delima@hotmail.com

** Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). *E-mail:* analucia.souza@mackenzie.br

INTRODUÇÃO

A sala de aula, os grupos de pesquisa e as instituições de formação docente são locais vislumbrados como potenciais para as reflexões sobre a afetividade e sua relevância no fazer educacional, especialmente no que se refere ao ensino superior. Embora a afetividade seja um aspecto de fundamental relevância nos processos formativos, as dificuldades de apropriação docente e as iniciativas que possibilitem o uso das dimensões afetivas nas práticas educacionais mobilizam questionamentos sobre como e onde as dimensões afetivas têm sido, ou não, problematizadas por profissionais da educação superior com vistas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Bernadete Gatti (2020), a tradição do ensino meramente reprodutivo ainda é de peso no Brasil. Essa herança cultural, marcada pela oralidade numa perspectiva transmissiva, tem se apresentado como um dos aspectos que dificultam as práticas educacionais didático-afetivas. Demerval Saviani (2019) aponta para a realidade da pedagogia tradicional amplamente discutida no momento em que a pedagogia nova surgiu, em 1932. No entanto, mesmo tendo lançado sementes no terreno educacional, deslocando o eixo das questões pedagógicas para a relação interpessoal, Ana Souza (2012) ressalta a sobreposição da pedagogia tradicional à pedagogia nova no atual cenário educacional brasileiro.

A discussão acerca da afetividade e de sua relevância no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem é primordial, visto ser esse componente pouco desenvolvido na comunidade acadêmica. Cristiane Porto e Fábio Santos (2018, p. 195), com foco na educação superior, afirmam que "a importância da dimensão afetiva tem sido negligenciada em sala de aula, principalmente em se tratando da Universidade". O trabalho desses autores contribui para a compreensão de alguns desafios que dificultam o exercício das práticas afetivas durante o ensino. A vinculação entre docente e discente possibilita a socialização e a partilha de experiências. Discutir essa dimensão, no âmbito educacional, auxilia no rompimento de barreiras de cunhos sociopedagógico e cultural.

Refletir sobre o valor da afetividade no fazer educacional e a intensidade em que o tema é debatido por profissionais da educação superior se constitui no objetivo geral deste estudo. Nessa perspectiva, discutir-se-ão o conceito de afetividade à luz de abordagem teórica, a aprendizagem significativa e a importância da afetividade no ensino superior. Para compreender o impacto da afetividade nas práticas pedagógicas, a pesquisa de Flávia Barros (2017) permitiu identificar consequências positivas e negativas da mediação docente na aprendizagem. Sob o olhar de um grupo de estudantes universitários, os resultados dessa pesquisa possibilitaram o aprofundamento das discussões e o reconhecimento da relevância da temática para o processo ensino-aprendizagem.

Ao final deste artigo, serão apresentadas as quatro proposições sistematizadas, a partir da pesquisa de Barros (2017), com a finalidade de propor alguns caminhos que assegurem a

mudança de certos aspectos da cultura escolar com vistas à apropriação da afetividade na educação superior. Espera-se que o tema deste artigo seja mais socializado por meio da pesquisa acadêmica e amplamente discutido em espaços educacionais, sobretudo nos espaços de formação docente.

CONCEITO DE AFETIVIDADE E ABORDAGEM TEÓRICA

De acordo com Leila Dér (2010, p. 61), afetividade é "o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia". A importância de trazer a discussão proposta neste artigo está no fato de as interações sociais influenciarem o desenvolvimento do indivíduo e a construção do conhecimento em todos os níveis de ensino, inclusive no nível superior. Por muitos séculos, a supremacia da mente sobre o corpo prevaleceu na história humana, causando tensão entre razão e emoção. Em função da visão dualista grega corpo/alma (ou corpo/mente), questões relacionadas à emoção não eram estudadas.

Elvira Tassoni (2008) esclarece que, da Antiguidade à pós-modernidade, várias transformações ocorreram, mas a relação entre emoção e cognição continuou sendo marcada pelo dualismo grego. Ainda que aspectos como liberdade e desejo tenham alcançado a centralidade, razão e emoção continuaram sendo analisadas separadamente. Apesar da existência de teorias sobre os afetos, a afetividade como objeto de pesquisa tem cerca de quatro décadas. A partir de Espinosa (1632-1677), sob a perspectiva monista, razão e emoção passam a ser dimensões que atuam de forma conjugada e complementar, ainda que sejam consideradas processos distintos. Diante da complexidade do indivíduo, faz-se necessária uma postura integradora perante os componentes afetivo e cognitivo que agem sobre o ser humano. Temos em Espinosa um importante papel quebrando paradigmas, mesmo que suas ideias tenham sido rechaçadas na época de sua existência. Tassoni (2008, p. 19) ressalta que o filósofo fora banido de sua comunidade ao romper com a "concepção hierárquica que definiu a alma como superior ao corpo, devendo comandá-lo".

O senso comum costuma atribuir o mesmo significado para afetividade, afeto, emoção e sentimento. No entanto, com base no raciocínio do educador francês Henri Wallon (1879-1962), Tassoni (2008) afirma que afetividade é a capacidade que todo indivíduo tem de ser afetado por acontecimentos, situações, pessoas e questões internas relacionadas a si próprio. Dér (2010, p. 61) caracteriza a amplitude do conceito de afetividade: "além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional que são os sentimentos e a paixão".

A Teoria de Desenvolvimento de Wallon – Teoria Psicogenética – aprofundou a importância e o papel da afetividade no desenvolvimento integral da criança. A abordagem biossocial

walloniana indicou que o desenvolvimento humano é determinado por questões fisiológicas e sociais. Os estudos de Wallon contribuíram para a compreensão da constituição do ser do indivíduo, desde os seus primeiros momentos de vida até tornar-se um adulto influenciado pelo meio em que vive e pela cultura.

Para Wallon, a infância é considerada um período em que a criança apresenta características e necessidades distintas que a conduzirão à consolidação da vida adulta. Nesse universo, a escola é o primeiro espaço democrático de socialização da criança dentro dos estágios de desenvolvimento formulados pelo teórico. Quanto ao seu papel, Abigail Mahoney e Laurinda de Almeida (2005, p. 13) concordam que a escola é "um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor". O meio ou o contexto em que a criança está inserida é de grande relevância na teoria walloniana. Para o teórico, a interação com o meio social impacta os processos afetivos e cognitivos, o que nos leva a destacar a influência mútua entre essas esferas.

O Quadro 1 traz os cinco estágios a serem levados em conta na aprendizagem da criança, cujo início se dá em seu primeiro ano de vida.

Quadro 1 Estágios da Teoria Psicogenética de Henri Wallon

| ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO | CARACTERÍSTICAS |
|---|--|
| 1. Impulsivo/emocional (de 0 a 1 ano) | Afetividade expressa por movimentos desordenados. Sensível ao contato corporal. |
| 2. Sensorio-motor e projetivo (de 1 a 3 anos) | Afetividade expressa com o mundo à sua volta. Intenso contato com os objetos e indagações. |
| 3. Personalismo (de 3 a 6 anos) | Afetividade expressa pela descoberta do outro que difere de si mesmo. O aprendizado se dá pela oposição ao outro. |
| 4. Categorical (de 6 a 11 anos) | Afetividade expressa pela organização do mundo exterior, possibilitando a compreensão mais nítida de si mesmo. Descobrir o mundo dependerá das experiências. |
| 5. Puberdade e adolescência (11 anos em diante) | Afetividade expressa pela busca de identidade autônoma e autoafirmação. Reconhecimento da singularidade do ser. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Wallon considerou cada um desses estágios um sistema completo. Todos os componentes que constituem a pessoa estão presentes no funcionamento e na configuração de cada um dos estágios. Sob a ótica da dimensão dos afetos, Mahoney e Almeida (2010) esclarecem como a criança vivencia cada estágio até chegar à vida adulta. É perceptível na teoria de Henri Wallon a não fragmentação do indivíduo. Ele apreende as dimensões motora, afetiva e

cognitiva do ser humano, denominadas "núcleos funcionais", como esclarece Barros (2017, p. 33). O ato motor, a cognição, a afetividade e a pessoa interagem entre si e são determinantes para o processo de desenvolvimento humano. A interação contínua desses núcleos funcionais só se explica por meio da "relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social – ou seja, o biológico e o social são indissociáveis" (BARROS, 2017, p. 33). O ato motor é o primeiro recurso de socialização manifesto pela criança, quando ela ainda não é capaz de expressar-se por meio da linguagem.

Os únicos atos úteis, que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. [...] Portanto, os primeiros gestos [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (WALLON, 1978 *apud* BARROS, 2017, p. 34).

Em seguida, tendo atingido certo grau de amadurecimento, o ato motor, além de possibilitar à criança movimentar-se no tempo e no espaço, concebe a ela manifestar atitudes e gestos que expressam suas emoções e seus sentimentos. Em estágio mais avançado do desenvolvimento, a criança passa a dominar a linguagem – recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Para a aquisição da linguagem, a criança necessitará imitar os sons de sua língua comuns à cultura em que está inserida. E, para isso, ela depende do ato motor. Com os atos afetivo e cognitivo, Mahoney (2014 *apud* BARROS, 2017) ratifica quão indispensável é o ato motor na constituição do ser e na aquisição do conhecimento.

Adquirir conhecimento, ser por ele transformado e preservá-lo na constituição do ser humano é ato cognitivo, esclarece Barros (2017). A comunicação entre os humanos só é possível porque a criança adquiriu a linguagem, aprendendo os signos. Nesse processo cognitivo, ela é capaz de organizar as experiências de seu cotidiano por meio dos recursos mentais da representação.

O desenvolvimento da inteligência, em grande parte, é função do meio social. Para que ele possa transportar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, tornam-se necessários os instrumentos de origem social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos surgidos nesse meio (WALLON, 1971 *apud* BARROS, 2017, p. 34).

O ato afetivo implica para o indivíduo sentir-se afetado por ações internas e externas. A afetividade refere-se "à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 9). Deixar-se afetar por algo também traz implicações para o movimento do corpo e as atividades mentais. Nessa interação com o motor e o cogniti-

vo, a dimensão afetiva "possibilita a construção de valores, vontades, interesses, necessidades, enfim, motivações que dirigirão escolhas ao longo da vida" (BARROS, 2017, p. 35). O ato motor, portanto, é indispensável à manifestação dos aspectos afetivos, assim como o ato cognitivo é indispensável na avaliação das situações que desencadeiam as emoções e os sentimentos.

A breve reflexão sobre a teoria de Henri Wallon possibilita-nos afirmar que o ser humano é fruto de influências fisiológicas e sociais. Esses dois aspectos, orgânico e social, são fundamentais para o desenvolvimento e dependem do contexto sociocultural, interagindo com os aspectos cognitivos e afetivos. A afetividade é composta por emoções, sentimentos e paixão. O estudo sobre as emoções, até então considerado não científico, passou a ser de interesse a partir da década de 1970, quando surgiram estudos empíricos e teóricos "aceitando estados internos como variáveis explicativas do comportamento" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 9). As emoções ativam a ação fisiológica do corpo, podendo ser compreendidas por reações diretas e imediatas aos estímulos recebidos. De acordo com Wallon, elas estão ligadas à subjetividade do indivíduo, mas se relacionam a componentes orgânicos que se manifestam por meio de expressões corporais e mecanismos fisiológicos. As emoções, sendo a base da afetividade, exteriorizam-na por meio do corpo, estando presentes desde o início da vida nos espasmos de um recém-nascido.

Para os adultos, representar as emoções por meio dos sentimentos é mais fácil, pois é na vida adulta que os indivíduos "possuem maiores recursos de expressão representacional" (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21). Na paixão, por conseguinte, o que predomina é o autocontrole. Nela, percebe-se determinada situação e busca-se "agir de forma a atender as necessidades pessoais" (TASSONI, 2008, p. 2). A paixão "tenta silenciar as emoções" e só é notada, como forma de expressão no indivíduo, após o estágio do personalismo (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21). O conjunto afetivo composto pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão sinaliza, portanto, como o indivíduo se sente afetado não apenas por seu mundo interno, mas também por tudo que acontece externamente a ele. Ao ser afetado, há um estímulo para o movimento do corpo e para a atividade mental.

Todo esse entrelaçamento existente entre as dimensões motora e cognitiva possibilita à dimensão afetiva constituir "valores, vontade, interesses, necessidades, motivações" que farão parte da constituição do ser e acompanharão o indivíduo – unidade do ser – em todas as suas decisões e escolhas (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 18). No cotidiano da sala de aula universitária, estudantes e professores estão integrados em uma relação dialógica envolvidos por seus pensamentos, afetos e movimentos. O papel do professor, ao criar condições afetivas, possibilita ao estudante desenvolver-se plenamente no âmbito cognitivo dada a estreita relação existente entre emoção e cognição. O caminho das emoções – base da afetividade – rumo ao cognitivo é o da experiência que dá sentido à educação.

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A ciência que estuda o modo como o adulto aprende, a andragogia, questiona o modelo de ensino tradicional que pavimentou o surgimento da pedagogia nova no século XX. Como a sala de aula de nível superior é o foco deste estudo, cabe considerar o que os adultos querem aprender. Zezina Bellan (2005) explica que os adultos se sentem motivados quando o aprendizado está relacionado à vivência prática e os auxilia na solução de problemas. Eles aprendem melhor quando estudam assuntos que sejam de valor imediato. O aprendizado ocorre nessa fase de maneira experimental.

Refletir sobre a afetividade, considerando a aprendizagem significativa, é trilhar sobre alguns caminhos. Entre eles, o caminho da experiência com sentido, como propõe Jorge Larrosa (2021). O autor provoca uma reflexão com respeito à dicotomia existente nas práticas educativas que coloca, de um lado, a técnica e, do outro, a vivência. A apropriação da dimensão dos afetos no processo ensino-aprendizagem é de grande relevância no cenário educacional e pode ser um desafio para o docente, especialmente se pensarmos quanto as tecnologias digitais estão presentes no cotidiano da sala de aula. Se uma postura empática, desejável nas práticas didático-afetivas, pode ser um desafio na sala de aula presencial, ficará no ensino remoto ou a distância.

O propósito do fazer educacional é possibilitar êxito na aprendizagem. Essa realidade está para além de proporcionar ao estudante o alcance de determinada nota para passar de semestre ou ano, mas implica a obtenção de uma aprendizagem que seja significativa. Tornar esse momento uma rica experiência, com sentido, constitui-se em outro desafio docente. Sob essa perspectiva, Larrosa (2021, p. 18) define: experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

O ritmo acelerado da sociedade conduz a um tipo de vivência sem reflexão (ou pensar) sobre o que realmente acontece. O ato de pensar, raciocinar ou argumentar dá sentido às experiências que, por definição, é o que se prova ou experimenta. O autor alerta para quatro fatores que fazem da experiência algo raro para o homem moderno: 1. excesso de informação, 2. obsessão por opinião, 3. falta de tempo e 4. excesso de trabalho. Os eventos que deveriam ser vivenciados e experimentados passam sem ser sentidos na dinamicidade e fugacidade da vida.

"Nos tempos que correm", não há pensar e nem reflexão. Neles, não há escuta e nem presença. Contudo, o "sujeito da experiência" é carregado de presença. Aquilo que lhe acontece tanto o afeta quanto produz afetos, deixando marcas (LARROSA, 2021, p. 25). As interações, nesse sentido, são fundamentais para o desenvolvimento, como discutido anteriormente, mas é importante compreender que as dimensões afetivas estão sempre presentes no processo. Assim, o docente deve ter em mente que os movimentos de aproximação ou afastamento, realizados em sala de aula, atuam nas interações com o aluno e interferem nas

experiências de aprendizagem, como Barros (2017) demonstra em sua pesquisa com um grupo de estudantes universitários. Essa dinâmica prevalece tanto no que diz respeito ao docente quanto ao discente.

Sob essa perspectiva, construir significativamente um conhecimento é percorrer caminhos não tão novos, conforme sinaliza Marco Moreira (2010) ao trazer para o centro das discussões a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel (1918-2008). Ao serem apresentados pela primeira vez, em 1963, os conceitos da teoria foram de encontro ao pensamento behaviorista dominante na época. Apesar da crença na influência do meio sobre o sujeito, os educadores não consideravam aquilo que os alunos sabiam. O aprendizado só seria possível se os alunos fossem ensinados, conforme acusa Elisângela Fernandes (2011) em seu artigo. Essa realidade é muito próxima do pensamento de Paulo Freire (2020, p. 82) ao argumentar sobre a educação considerada *verbalista* em que o educador é "o que sabe; os educandos, os que não sabem".

Os conhecimentos adquiridos e armazenados na estrutura cognitiva do indivíduo são denominados *conhecimentos prévios*, na teoria de Ausubel. Eles representam o "principal fator, a variável mais importante afetando a aprendizagem e a retenção de novos conhecimentos" (FERNANDES, 2011, p. 2). O que influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos em determinada área são a "clareza, a estabilidade e a organização" do conhecimento prévio na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 9). A cada nova informação, em conexão com um conhecimento prévio, é organizada na estrutura cognitiva uma forma hierárquica em conceitos mais amplos.

É necessário que haja uma interação entre essas informações prévias e o novo objeto de conhecimento para que ele ganhe significado. A aprendizagem é considerada significativa quando o objeto a ser conhecido encontra significado nos conceitos existentes nessa estrutura. Ausubel explicava que esse processo interativo é semelhante a um tipo de ancoragem em que os *subsunçores* (conhecimentos prévios) se firmavam.

Moreira (2011), ao chamar a atenção para essa forma metafórica, menciona que esse movimento não deve ser considerado um movimento estático como a metáfora da âncora sugere. Ao contrário, trata-se de um processo dinâmico e interativo em que os subsunçores se modificam, à medida que se conectam a novas informações, ordenando-se hierarquicamente na memória. Quando um conhecimento prévio sobre determinado objeto não se apresenta na estrutura cognitiva, a aprendizagem se dá de forma arbitrária e mecânica, requeitando do aluno a memorização, ou a *decoreba*, em alguns casos específicos.

Segundo Moreira (2011), a apropriação do conceito da aprendizagem significativa não foi assumida da forma adequada quando apresentada na década de 1960. Na prática, escolas e educadores ainda aplicam estratégias que fortalecem a aprendizagem mecânica, ou memorística, compatível com a pedagogia tradicional de ensino. Essa realidade empobrece a real capacidade de apreensão significativa por parte do estudante. A teoria de Ausubel propõe a

apresentação do conteúdo para o aluno de forma diferenciada e progressiva. Ao programar a comunicação de um conteúdo, o docente deveria apresentar, inicialmente, ideias específicas em torno da temática para, depois, avançar gradativamente, possibilitando ao aluno fazer ligações com aquilo que ele já conhece. Algumas condições para a aprendizagem significativa: 1. o material a ser aprendido deve ser potencialmente significativo e relacionável à estrutura cognitiva, e 2. o discente deve estar disposto a se relacionar com o novo material de forma não arbitrária no que concerne à sua estrutura cognitiva.

Barros (2017) afirma que a aprendizagem do estudante está condicionada à qualidade da mediação docente e ao planejamento das condições do ensino em sala de aula. Contudo, a qualidade na mediação implica a relação do estudante com os conteúdos escolares, contribuindo para a aprendizagem significativa. Essa dinâmica, ressalta Moreira (2011), encoraja o estudante a construir o seu próprio conhecimento. Docente e discente possuem ações convergentes, e não isoladas, durante o processo ensino-aprendizagem. As discussões e trocas entre os sujeitos são condicionantes para o alcance dos objetivos educacionais. E, mais, a natureza da relação entre sujeito e objeto é afetiva e depende da qualidade da mediação experimentada na interação com o objeto de conhecimento.

Assim, a mediação docente no processo ensino-aprendizagem (positiva ou negativa) tem peso na forma como o estudante se relaciona com os conteúdos. Objetivamente, o tipo de mediação implicará os resultados da aprendizagem. Uma mediação de qualidade envolve movimentos de aproximação com o estudante e a apropriação docente das dimensões afetivas. No entanto, a qualidade da mediação ainda é pouco desenvolvida na comunidade acadêmica de nível superior (BARROS, 2017). Entre muitas inquietações relativas à temática, compreender a afetividade como um ingrediente indissociável na relação professor-aluno é fator predominante para alcançar êxito na aprendizagem significativa, seja na sala de aula presencial ou na virtual.

Para o adulto, compreendemos que a afetividade se expressa na relação de troca entre professor-aluno, suprimindo as indagações intelectuais e lacunas cognitivas expressas nas necessidades do estudante, respeitando-se o tempo de leitura e aprendizagem (LOPES; VIEIRA, 2017, p. 2399).

Nesse contexto, a importância da afetividade na educação superior implica compreender essa dimensão afetiva como o atendimento das necessidades do estudante no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo. Para que o estudante possa atribuir significado à própria aprendizagem, é necessário que ele tome consciência do que aprende. Assim, criar condições para esse movimento é fundamental.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Refletir sobre a afetividade na relação entre docente e discente, no âmbito da educação superior, possibilitou o resgate de um ponto da história educacional brasileira. Foi com a publicação do "Manifesto dos pioneiros da Educação Nova", em 1932, que a pedagogia nova surgiu em contraposição à pedagogia tradicional, cujos enfrentamentos se deram no final do século XIX. Ao referir-se ao texto do manifesto, Saviani (2019, p. 244) declara: "a Educação Nova se constituiu como uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida".

Nesse momento da história, houve o deslocamento do eixo das questões pedagógicas: 1. do intelecto para os sentimentos; 2. de um caráter pontual na avaliação por instrumentos, provas e testes para um caráter processual; e 3. do predomínio do individual para o socializado com foco no desenvolvimento de trabalhos em grupo. Houve uma amplitude de pensamento e a tônica passou a estar na construção do conhecimento interativo entre pares. A essência da atividade educativa concentrou-se na relação interpessoal, considerando que o importante não era aprender, mas aprender a aprender.

Pôde-se observar que as questões afetivas e emocionais do aluno, assim como o seu ritmo individual na aprendizagem, encontraram lugar na dinâmica do ensino. Na teoria walloniana, o indivíduo não é um ser fragmentado. Wallon apreende as dimensões motora, afetiva e cognitiva do ser humano, denominadas "núcleos funcionais" (BARROS, 2017, p. 33). Deixar-se afetar por algo também traz implicações para o movimento do corpo e as atividades mentais. Nessa interação com o motor e o cognitivo, a dimensão afetiva mobiliza escolhas que envolvem princípios, valores, interesses e necessidades, especialmente no que se refere aos processos de aprendizagem do adulto. Segundo a teoria walloniana, como vimos, é necessário que o aprendiz tenha a predisposição para o aprendizado.

Quando se incorpora o componente da afetividade na educação superior, parte-se do princípio de que as dimensões afetivas estão presentes em todas as interações que envolvem o desenvolvimento do indivíduo. Ao ser introduzida nesse nível de ensino, uma relação de proximidade entre professor e aluno é estabelecida, proporcionando um tipo de experiência para o aluno que o faça reagir de forma positiva às atividades didático-pedagógicas. A passagem pelo ensino superior é marcada por diversos aspectos na vida dos estudantes. A obtenção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (gerais e específicas), o pensamento crítico, o autoconceito, a independência, o aprimoramento da relação interpessoal, o interesse cultural e a abertura para a diversidade são alguns dos ganhos indicados na pesquisa de Barros (2017).

Essa transição e adaptação do estudante ao nível superior tende a ser um processo "complexo e multidimensional", atingindo a esfera da vida pessoal e contextual (BARROS, 2017,

p. 50). Diante de tal complexidade, a qualidade das interações é determinante para que as experiências sejam positivas ou negativas. Tais experiências podem ser resultado de uma interação de aproximação ou de afastamento, de acordo com Barros (2017). A aprendizagem do estudante de nível superior está condicionada à qualidade da mediação docente e ao planejamento das condições de ensino em sala de aula. Libâneo (2012 *apud* BARROS, 2017, p. 53) afirma que o espaço da sala de aula é onde "os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos".

Como sinalizado por Mahoney e Almeida (2005), as emoções são variáveis determinantes do comportamento humano. É nesse ambiente que as relações interpessoais ocorrem com vistas à construção do conhecimento e do pensamento crítico. De igual modo, nesse mesmo ambiente em que ações afetivas são aplicadas, a aprendizagem pode ser significativa. Nessa dinâmica dialética e relacional, os aspectos afetivos são desenvolvidos na educação superior entre professor e aluno, em um nível de cooperação e colaboração mútuas. A intencionalidade do professor em relação às práticas didático-pedagógicas é inerente a essa dinâmica. Semelhantemente, a vontade do aluno deve fazer parte do processo, abrindo-se para o desenvolvimento desse importante componente que é a afetividade. A sala de aula, do ensino básico ao superior, não pode mais ser de forma reducionista um local apenas para a transmissão de conteúdo. É nesse espaço onde as interações entre professor e aluno acontecem que ações são realizadas, diversas formas de comunicação são estabelecidas e são criadas condições para a realização de trabalhos de campo, assegura Marcos Masetto (2001).

No entanto, percebe-se que o tema afetividade, mesmo sendo um fator preponderante para a aprendizagem, é discutido de modo incipiente na educação superior. Antônio Nóvoa (2017) e Barros (2017) concordam que a ausência de fomento nas discussões em torno das práticas pedagógicas integradoras, enfatizando os aspectos da afetividade, pode ser um indicativo do não fortalecimento na formulação de políticas públicas que criem condições para o exercício dessas práticas. Para compreendermos como se dão os movimentos de aproximação ou afastamento entre professores e estudantes no ensino superior, a pesquisa de Barros (2017) se apresenta como um exemplo de experiência que pode nos dar pistas sobre que caminhos podemos propor para novas práticas docentes na educação superior.

São geradores de afastamento o cumprimento de carga horária em sala de aula e de planos de ensino sem flexibilidade, e o modelo mental de professores do ensino superior sobre o ato de ensinar, pautado no ensino tradicional e/ou em suas experiências formativas anteriores. Ainda, os desafios contemporâneos que implicam uma sociedade hiperconectada com multiplicidade de informações e de imediatismo. Além disso, a noção da falta de tempo impede a elaboração de experiências significativas (BARROS, 2017; LARROSA, 2021).

Quando professores não possuem condições para apropriar-se do componente afetivo em seu plano de aula, bem como ter estrutura para o desenvolvimento pleno de sua prática, o ambiente de sala de aula se torna frio e sem preocupação com o desenvolvimento do

estudante (PORTO; SANTOS, 2018). Ademais, reconhecer a importância da afetividade (entendida como atendimento das necessidades cognitivas do estudante) deve romper com concepções cristalizadas de que esse componente afetivo esteja ligado somente a aspectos emocionais e/ou sentimentais. Trata-se de compreender aspectos relacionados à cognição e à aprendizagem, como apontado nos referenciais teóricos abordados.

Para os alunos, o bom professor é aquele que consegue deixar o livro de lado e promove com a turma momentos de discussão, aplicando o conteúdo de forma prática e contextualizada. Nesse tipo de condução, o professor que adotou o método "priorizou a participação do estudante, valorizando-a e questionando sempre que se fizer necessário, socializando ideias, num processo de 'negociação' contínua" (BARROS, 2017, p. 95). O ato de ensinar implica proporcionar o conhecimento de concepções variadas e ferramentas e recursos diversos para que os alunos construam o seu conhecimento. As práticas didático-pedagógicas que privilegiam a participação ativa, responsável e dialógica dos alunos, assim como a disponibilidade do professor em ouvir e atender o alunado, tornam-se relevantes para os movimentos de aproximação entre professores e alunos, com o conteúdo e com os colegas (BARROS, 2017).

Assim, tais aspectos nos levaram a refletir sobre as consequências da apropriação da afetividade que resulta em mediação positiva com movimentos na direção de alunos. O Quadro 2 apresenta uma sistematização de tais consequências apreendidas a partir do referencial teórico e das questões formuladas acerca da importância da afetividade na educação superior.

Quadro 2 Consequências da apropriação da afetividade no ensino e na aprendizagem

| | |
|-----|--|
| 1. | O compromisso docente com o ensino sério e de qualidade (BARROS, 2017). |
| 2. | A paixão docente pelo objeto de conhecimento com o qual trabalha (BARROS, 2017). |
| 3. | A busca docente pelo conhecimento, aperfeiçoamento e interesse pelo êxito na aprendizagem dos alunos (BARROS, 2017). |
| 4. | A atenção, escuta e valorização do estudante por parte do professor (BARROS, 2017). |
| 5. | A boa relação interpessoal do docente para com o discente (BARROS, 2017). |
| 6. | O acolhimento de pares e alunos com a colocação de limites que beneficiam o processo ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2010). |
| 7. | Segurança e maior autonomia nos trabalhos (TASSONI, 2008). |
| 8. | O estudante sente-se encorajado a construir o seu conhecimento (MOREIRA, 2011). |
| 9. | O estudante sente-se respeitado na sua individualidade (SOUZA, 2012). |
| 10 | Implicações no movimento motor e nas atividades mentais (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). |
| 11. | A forma de pensar do estudante é influenciada, mediante atitudes empáticas docentes, favorecendo o aprendizado (TASSONI, 2008). |

Quadro 2 Consequências da apropriação da afetividade no ensino e na aprendizagem (continuação)

| | |
|-----|---|
| 12. | O papel social dos componentes da afetividade no contexto escolar (TASSONI, 2008). |
| 13. | O papel determinante da afetividade no desenvolvimento de crianças e adultos (TASSONI, 2008). |
| 14. | A constituição de valores, vontades, interesses, necessidades e motivações que acompanham o indivíduo em todas as decisões e escolhas (MAHONEY; ALMEIDA, 2010). |
| 15. | As interações intelectuais também ocorrem por meio da vinculação afetiva entre pares (CUNHA, 1997 apud BARROS, 2017). |
| 16. | A cooperação e colaboração mútuas em uma dinâmica dialética e relacional (MASETTO, 2001 apud BARROS, 2017). |
| 17. | O ambiente em sala de aula propício à discussão e à interação entre alunos e professores (BARROS, 2017). |
| 18. | A aquisição do conhecimento por meio de práticas diversificadas e recursos didáticos variados (BARROS, 2017). |
| 19. | A construção de aulas com a participação ativa do estudante em um processo de socialização e negociação contínuo (BARROS, 2017). |
| 20. | A participação ativa, responsável e dialógica por parte do estudante (BARROS, 2017). |
| 21. | O envolvimento do estudante com os conteúdos, colegas, professores e o objeto de conhecimento (BARROS, 2017). |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observar os aspectos apresentados no Quadro 2 permite que se reflita sobre como a apropriação da afetividade nas práticas educacionais pode propiciar novos caminhos que ressignifiquem as relações entre professores e alunos e que criem condições para aprendizagens mais significativas no ensino superior.

APROPRIAÇÃO DOCENTE DA AFETIVIDADE: ALGUNS CAMINHOS

Argumentar sobre a apropriação da afetividade na educação superior pressupõe a vinculação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. Por definição, vinculação é o ato de prender-se ou ligar-se ao outro, como observa Aurélio Ferreira (2000). As reflexões em torno do objeto deste estudo demonstraram a relevância no desenvolvimento de vínculos entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, apontando, não de forma exaustiva, para alguns desafios no fazer educacional.

Quadro 3 Desafios docentes na apropriação da afetividade no processo ensino-aprendizagem

| | | |
|----|---------------------------------|--|
| 1. | Desafio de ordem sistêmica | Cumprimento de carga horária em sala de aula e o direcionamento para execução do plano de ensino sem flexibilidade que dificulta a ação interpessoal do professor com o aluno (PORTO; SANTOS, 2018). |
| 2. | Desafio de ordem pessoal | Modelo mental sobre o seu próprio ato de ensinar marcado pela oralidade na transmissão de conteúdo e ênfase no ensino tradicional (SAVIANI, 2019). |
| 3. | Desafio de ordem circunstancial | Comprometimento acerca da prática docente <i>versus</i> desafios contemporâneos que implicam multiplicidade de informações, imediatismo para realização de tarefas e falta de tempo (LARROSA, 2021). |
| 4. | Desafio de ordem tecnológica | A noção equivocada da experiência em razão do não pensar e da ausência do processo reflexivo (VYGOTSKY, 2003 <i>apud</i> PORTO; SANTOS, 2018). |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Além da vinculação entre os sujeitos, admitir o uso das dimensões afetivas durante o ensino e a aprendizagem conduz o docente à aprendizagem significativa do estudante. Os desafios categorizados, assim como outros que fazem parte do fazer educacional e limitam a apropriação da afetividade, devem ser mitigados até que tornados nulos, se possível. Como esse componente é um fator de relevância nos âmbitos pessoal e acadêmico, as proposições desta seção visam apontar possibilidades para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem na educação superior. Espera-se, ainda, que essas indicações contribuam para a mudança em certos aspectos da cultura escolar.

Priorizar a experiência com sentido

O referencial teórico contribuiu para a compreensão dos desafios registrados no Quadro 3 e a formulação dessa proposição. A falta de tempo tem sido um anseio frequentemente aclamado por muitos: uma marca da sociedade pós-moderna. A experiência, por sua vez, tem se tornado cada vez mais rara no sentido atribuído por Larrosa (2021). O autor trabalha o termo *experiência* na perspectiva da singularidade dos sujeitos presente em cada acontecimento e momento vivido. Ademais, o fazer educacional deve ser marcado por experiências significativas para alunos e professores. Contudo, a falta de tempo tem sido um dos fatores que dificultam a conexão significativa com os acontecimentos e os eventos.

Ao ressaltarem a preocupação de muitos docentes com o tempo disponível para o cumprimento das tarefas educacionais, Porto e Santos (2018) reafirmam o conflito existente. Os movimentos que geram aproximação precisam ser pensados, planejados e refletidos para que possam, então, ser aplicados. São ações que demandam tempo na preparação da aula e na execução. A alegação da falta de tempo é real, mas está para além dessa realidade, pois o tempo não é exatamente um recurso que possa ser administrado. No entanto, a agenda pessoal, as atividades e os objetivos podem e devem ser gerenciados em função das metas a serem alcançadas. A reflexão com base nos argumentos dos autores passa por três elementos presentes na arte de priorizar experiências ricas em significado durante o processo ensino-aprendizagem: vontade, foco e disposição dialógica na solução de problemas relacionados ao fazer educacional. Ao propor a priorização de experiências com sentido, este estudo sugere a reflexão de educadores quanto ao investimento do tempo na concretização da missão docente.

Priorizar a formação continuada

A complexidade da profissão docente exige do professor saberes científicos, didáticos, pedagógicos e da experiência do sujeito. O interesse pelo êxito da aprendizagem dos alunos e a paixão pelo que faz devem direcionar o docente na busca pelo conhecimento e aprimoramento de sua formação. São desafios para a formação continuada: 1. o conhecimento profundo da disciplina a ser ministrada, 2. a formação pedagógica, a mediação clara do conhecimento, 3. o compromisso com o aprendizado dos alunos e 4. a sensibilidade na compreensão do perfil de cada aluno (BARROS, 2017).

Além disso, o avanço crescente das tecnologias digitais exige o desenvolvimento de competências digitais para o exercício da docência. Esse aspecto foi um ponto em destaque durante o período da quarentena, em função da Pandemia de Covid-19. Observou-se o efeito desestabilizador na cultura escolar, acentuando essa necessidade de aprimoramento docente durante o período pandêmico (LIMA; LABADESSA; BIANCHI, 2021).

Ser um agente de mudança no local de trabalho

Investir na qualidade do ensino, criar políticas que favoreçam esse segmento e aproximar os cidadãos do campo do conhecimento têm se tornado, ao longo da história da educação superior brasileira, um enorme desafio que perdura no século XXI. Essa forte mobilização envolve mudanças nas instituições de ensino e no complexo sistema em que elas estão estruturadas e organizadas. Mudar nem sempre é fácil!

As discussões sobre afetividade devem acontecer em espaços adequados e, para isso, o canal de mudança é o próprio docente na sala de aula com seus pares e em fóruns especifi-

cos. Ser um agente de mudança nesses locais é necessário para que reflexões ocorram e ações sejam implementadas e possam repercutir no coletivo. A apropriação da dimensão dos afetos pode, ainda, ser uma dificuldade para alguns docentes, em função de um padrão mental que tem se perpetuado, cujas raízes permanecem fincadas em um modelo tradicional de ensino. Mesmo vivendo em uma sociedade tecnológica, tendo avançado em diversas áreas da ciência, é possível assistir a aulas carregadas de elementos que foram introduzidos há mais de 400 anos, no contexto de ensino brasileiro. Quem faz essa observação é a educadora Lea Anastasiou (2015).

Pensando no papel e na *performance* do professor no século XXI, Antônio Nóvoa (2016) acredita em uma cultura escolar, cujo ensino se dá de forma híbrida, ora na sala de aula presencial, ora em um ambiente virtual de aprendizagem. O modelo mental arraigado na concepção pedagógica tradicional, além de não permitir aos alunos a autonomia necessária na aprendizagem, reafirma a falsa noção do monopólio do conhecimento pelo docente. É necessária a intencionalidade docente para promover novas relações com a aprendizagem. O primeiro passo para que o docente se torne um agente de mudança no seu local de trabalho é a transformação de seus pressupostos em relação ao ato de ensinar. Toda mudança de mente requer uma intencionalidade.

Estar engajado social e politicamente

A docência é uma atividade profissional cuja atuação também requer o engajamento nas esferas social e política. O docente não exerce diferença somente na sala de aula. A sociedade espera que esse profissional seja um "bom professor" e gera expectativas em relação ao interesse, ao comprometimento, à competência e à atualização dele. Todos que passam pelo processo educativo deveriam ser devolvidos à sociedade como pessoas e profissionais críticos e competentes (BARROS, 2017, p. 197). O âmbito político exige ações e iniciativas docentes marcadas por lutas em favor de mudanças necessárias ao sistema educacional. Ainda que essas mudanças sejam lentas, é importante que os assuntos do interesse coletivo sejam problematizados, a fim de garantir a implementação de políticas educacionais que beneficiem a educação brasileira.

A criação de espaços para discussão e acolhimento com foco na capacitação docente demonstra ações de engajamento social e político. Fóruns de discussão e seminários interdisciplinares se constituem espaços para a promoção de mudança nas práticas pedagógicas. Tais ações e debates considerados inovadores são relevantes, pois indicam a preocupação de educadores com a profissão docente, envolvendo a comunidade acadêmica em espaços e fóruns em que os assuntos de interesse podem ser discutidos. Além de ser um agente de mudança, o docente deve ser um profissional engajado nos assuntos de interesse de sua classe, buscando o atendimento daquilo que constitui a sua missão no ato de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação em torno do objeto de estudo foi gerada a partir da constatação da relevância da afetividade no desenvolvimento humano e no processo ensino-aprendizagem (MAHONEY; ALMEIDA, 2010). As concepções de Wallon e Ausubel compõem o referencial teórico e sustentam a crença quanto à importância das dimensões afetivas no desenvolvimento humano e no processo ensino-aprendizagem, e de uma aprendizagem significativa, especialmente com foco no ensino superior. Os efeitos positivos da dimensão dos afetos se manifestam em todas as fases de desenvolvimento do ser e contribuem para o processo de aprendizagem. Em contrapartida, a ausência do componente da afetividade causa impactos no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos.

Os conceitos da teoria de Ausubel apoiaram o entendimento sobre a aprendizagem significativa que possibilita uma experiência rica e com sentido, como propõe Larrosa (2021). A discussão sobre a importância da afetividade na prática docente contemporânea do ensino superior ressaltou a relevância dos movimentos de aproximação pelo docente, de modo a favorecer a relação interpessoal durante o ensino e a aprendizagem. Foi possível identificar o despreparo docente e o desconhecimento científico sobre o processo ensino-aprendizagem, o que ocasionou movimentos de afastamento que impactam, negativamente, a aprendizagem do estudante.

Como resultado, a reflexão identificou consequências positivas com a apropriação da afetividade durante o processo ensino-aprendizagem. Elencaram-se 21 consequências extraídas das argumentações dos principais teóricos. Foi possível, ainda, categorizar alguns elementos presentes no fazer educacional e na sociedade que se configuram em desafios para o docente, dificultando as práticas didático-pedagógicas: formularam-se quatro desafios. E, por último, quatro proposições foram encaminhadas com vistas a assegurar a mudança de alguns aspectos da cultura escolar quanto à apropriação da afetividade na educação superior.

O olhar deste artigo se voltou para uma faceta daquilo que é notoriamente complexo e se relaciona às práticas de natureza pedagógica e afetiva. O desafio de transformar a sala de aula em um espaço propício para que professores e alunos atuem como parceiros e coparticipantes de um mesmo processo requer a mudança de mente refletida neste trabalho.

Affectivity and significant learning in higher education

Abstract: This article proposes a reflection on the appropriation of affectivity in teaching and learning with a focus on higher education. The historical, social and cultural aspects of the affective dimensions are emphasized, since they are decisive in the interpersonal relationship between teacher and student. We opted for a bibliographic

review of reference authors who argue about affectivity based on the conceptions of theorists Ausubel (1918-2008) and Wallon (1879-1962), articulated with contemporary authors of reference that will support the discussion about the themes of affectivity, experience and meaningful learning in higher education. To deepen the discussion on the impact of the themes in higher education, we will rely on the results of the research by Barros (2017) which presents a research with university students and their perceptions about affectivity in educational practices developed by university professors. These results, articulated with the proposed discussion, allowed us to systematize four propositions that point to possibilities for improving the training process of higher education teachers, namely: 1. prioritizing meaningful experience; 2. prioritize continuing education; 3. be an agent of change in the workplace; 4. be socially and politically engaged. As a result, the consequences of teacher mediation in learning are identified and some ways to ensure the necessary change in traditional school culture are identified, aiming at the appropriation of affectivity, intensifying the dialogue on affective dimensions in spaces of initial and continuing teacher training.

Keywords: Affection. Meaningful learning. School culture. Higher education. Teaching-learning.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015. p. 17-44.

BARROS, F. R. de. *Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330897>. Acesso em: 7 jun. 2020.

BELLAN, Z. *Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante*. Santa Bárbara d'Oeste: Z3 Editora e Livrarias, 2005.

DÉR, L. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 61-75.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. *Nova Escola*, dez. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/davidausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERREIRA, A. *Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, G. F. de; LABADESSA, T.; BIANCHI, V. Cultura escolar: novos rumos na educação pós-período de quarentena. In: LOPES, A. L.; VIEIRA, M.; SANTOS, S. (org.). *Desafios da educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital*. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 53-68.

LOPES, A. L.; VIEIRA, M. M. Afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24863_12034.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 3 out. 2020.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. de (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 83-102.

MOREIRA, M. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, M. *O que é afinal aprendizagem significativa?* Cuiabá: Instituto de Física da Universidade Federal de Mato Grosso, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

NÓVOA, A. *Formação de professores no século XXI e a perspectiva da escola integral*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna: Instituto Singularidades, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rp9lLAcfyQ>. Acesso em: 12 nov. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

PORTO, C.; SANTOS, F. Uma revisão bibliográfica da relação entre professor e aluno no ensino superior sob a ótica da afetividade. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 13, n. 1,

p. 194-211, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5697>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da educação).

SOUZA, A. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, v. 2, n. 1, p. 231-254, 2012. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/85>. Acesso em: 15 fev. 2021.

TASSONI, E. *A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251875>. Acesso em: 8 jun. 2020.

Recebido em dezembro de 2021.

Aprovado em abril de 2022.