



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS, EM LICENCIATURAS, A PARTIR DO DIÁLOGO  
ENTRE A EDUCAÇÃO E O DIREITO**

**TESE DE DOUTORADO**

**Valmôr Scott Junior**

Santa Maria  
2015

**A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS, EM LICENCIATURAS, A PARTIR DO DIÁLOGO  
ENTRE A EDUCAÇÃO E O DIREITO**

**por**

**Valmôr Scott Junior**

Tese apresentada à banca examinadora e ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos**

**Santa Maria, RS, Brasil**



**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa Pós-Graduação em Educação – Doutorado**

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova a  
Tese de Doutorado

**A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS, EM  
LICENCIATURAS, A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO E O DIREITO**

elaborada por  
**Valmôr Scott Junior**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
Doutor em Educação

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos**  
Presidente/Orientador

---

**Prof. Dr. Elenor Kunz - UFSC**

---

**Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri - UFSC**

---

**Profa. Dra. Leandra Boer Possa – UFSM**

---

**Profa. Dra. Maria Alcione Munhóz – UFSM**

Santa Maria, 17 de agosto de 2015.

## **O ACOLHER PRECEDE O AGRADECER...**

Nesta morada, neste tempo, neste espaço existencial que denominamos “vida”, por mais que se opte em estar sozinho, relações são necessárias para o (re) conhecimento da condição de humano. Neste processo de situações comunicacionais, trocas são realizadas e sempre produtivas, seja um agir a não ser adotado, um aprendizado a ser repassado ou um modo de ser e fazer que nos acolhe ou nos expulsa para outras relações. Não há perda, apenas aprendizado.

As relações com o outro nos constitui, nos aprimora nesta “roda-viva” que, num movimento constante, por diferenciações e semelhanças, diz algo sobre nós... nossa(s) identidade(s), a partir de acolhimentos, como acolhedores e acolhidos. O verbo acolher remete ao calor humano, ao abraço apertado, ao sorriso sincero, ao olhar bondoso, à dose do remédio amargo, porém, necessário para o desenvolvimento da eterna busca de nossa humanidade.

Aos que me cativam... ao acolhimento... ofertado, sinceramente, por pessoas que trazem sua melhor parte à minha formação humana, ofereço meus agradecimentos.

Inicialmente, aos meus pais, Valmor Scott e Maria Helena Beck Scott, sempre cuidadosos na arte de educar, respeitando meus espaços e minhas escolhas. Vocês são a seta que direciona minha vida com a mensagem: “Siga em frente sempre” indicando caminhos, aconselhando e, principalmente, impulsionando para o mundo, com direito a regressos para seus colos. Todo agradecimento será ínfimo diante da grandeza de vocês.

Aos meus amados irmãos, Jaqueline e Juliano, amigos incondicionais em todos os momentos: no choro, no riso, no erro e no acerto. Agradeço pela parceria, pela compreensão, pela amizade, pela presença. Vocês são minha referência, meu sangue em outras veias, são parte de mim. Sem vocês eu seria fração, incompletude. Pensar em mim, sobre mim, remete também a vocês.

No âmbito dos irmãos, agrego a minha irmandade, a minha queridona Mariana Enderle (Best) pela leveza dos encontros, sempre agradáveis e revigorantes; pelo riso fácil; por mostrar que a vida tem seu lado sério, mas também um lado de situações engraçadas e divertidas, igualmente fundamentais.

Durante minha caminhada profissional (contínua), outras pessoas tornaram este processo de crescimento, uma mistura entre possibilidades, exigências, comprometimento e muitos momentos agradáveis.

Agradeço aos amigos Danilo Barbiero, Vanessa Nogueira e Roberta Forgiarini pela presença em momentos de conquista profissional, pelo apoio, pela disposição em ajudar, em lutar junto e pelas trocas e ensinamentos úteis em conversas ‘confidenciais’ que ficam registradas apenas no arquivo da memória. Aprendi com vocês muito sobre o ser humano em sua dinamicidade de aspectos.

Aos amigos e colegas de pós-graduação Sandra Maders e Rafael Friedrich, juntamente com meu orientador, Prof. Dr. Valdo Barcelos, por participarem de uma das minhas melhores memórias afetivas. Trata-se da viagem a Coimbra/Pt e Lisboa/Pt, em evento internacional, em que divulgamos nossas pesquisas.

Nesta viagem, respiramos cultura, show de fado, vinhos, pontos turísticos, além de ótimos momentos em grupo, em que tivemos uma parceria rara em viagens. Enfim, um momento único, sem detalhes a corrigir. Agradeço a vocês por tornarem esta viagem inesquecível.

À Leandra Boer Possa pelo olhar direto, fala franca e, principalmente, pelo trato diferenciado e altamente contributivo em relação as minhas atividades acadêmicas. Afeto, de afetivar, de afetar... o crescimento do meu potencial e experiência profissional.

À Andrea Forgiarini Cecchin, também, por acreditar no meu potencial profissional, entre um cafezinho e outro e, ainda, por mostrar a “simetria” das relações.

À Maria Alcione Munhóz por incentivar, acreditar, caminhar junto, ouvindo atenciosamente e mostrando potenciais meus que nem mesmo eu vislumbrava. Admiro-lhe pela qualidade de colaborar para o crescimento das pessoas, além da

sua risada gostosa que tornou estes anos de parceria, uma caminhada de aprendizado(s).

Ao Prof. Dr. Valdo Barcelos, meu orientador no doutoramento em Educação, que me acolheu e acreditou em meu potencial durante esta jornada de muitos momentos inesquecíveis (inclusive além-mar – Coimbra e Lisboa – saudade!), tanto em âmbito acadêmico quanto de amizade. Teu espírito jovial e agregador é um exemplo que levo para a vida, desde as calças vermelhas até os conselhos para a vida profissional, sempre projetando realizações para seus orientados. Além das reuniões do Núcleo Kitanda, com jantas ao final, ensinando, na prática, a importância das relações entre os sujeitos. E sobre vinhos... tipos e sabores... outro hábito que levo para a vida. Obrigado mais uma vez por me acolher... ensinar... orientar e... apresentar um pouco da Europa.

Aos Professores Doutores: Elenor Kunz, Reinaldo Matias Fleuri, Maria Alcione Munhoz, Leandra Boer Possa, Helenise Sangoi Antunes e Andréa Forgiarini Cechin que contribuíram com seu olhar atento e colaborativo, aprimorando esta pesquisa.

Aos colegas integrantes do Grupo de Pesquisa Kitanda; aos demais colegas do doutoramento, pela escuta, troca de conhecimento e apoio durante este processo.

E, por último, a essa energia extremamente positiva que invade todos os corpos e espaços com uma potência que permite o desenvolvimento da vida e o crescimento intelectual e espiritual do ser humano. Agradeço a esta força maior, interna ou externa a mim (não sei definir) que impulsiona e arremessa aos sonhos, às pessoas, ao processo de viver e aprender.

[...] meu filho perguntou o que estava lendo... expliquei é o projeto de tese de doutoramento do Valmôr... ele me disse: - aquele teu amigo que é muito legal. Eu lhe disse: sim. Ele me perguntou sobre o que era o trabalho... desde muito cedo ele sabe que uma escrita tem um tema e eu então respondi para que entendesse: - é sobre o papel da afetividade na educação... (não falei do Direito para não complicar). Ele me disse: - isto é muito importante né mãe... afetividade = afeto... isso significa... E daí começamos a dizer frases que depois sistematizei... Assim, a partir de dois autores Silvo Otávio e Leandra, ficou assim: *Eu me afeto quando: cheiro as flores e o churrasco de domingo; ponho a mão num formigueiro; tropeço e arranco um pedaço da unha do dedo do pé... Tu me afeta quando: briga comigo; enche o meu saco para levar o casaco para a escola; me beija; coloca teu perfume; sinto o sabor do strogonoff que tu faz; diz que eu fiz certo uma coisa que mandou fazer. Nós nos afetamos quando: fazemos os passes legais e nosso time chega ao gol; terminamos um trabalho em grupo. Eles me afetam quando: vaia uma jogada do meu time; aplaudem outra jogada; fazem bullying comigo e meus colegas. Eu me afeto, nós nos afetamos; tu e eles me afetam. **Afetar é um verbo com muitos verbos.***

Profa Dra Leandra Boer Possa e seu filho Silvio Otávio

## RESUMO

Projeto de Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A afetividade na formação de professores universitários, em Licenciaturas, a partir do diálogo entre a Educação e o Direito**

AUTOR: Valmôr Scott Junior  
ORIENTADOR: Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos  
Local e Data da Defesa de Tese: Santa Maria, agosto de 2015.

Esta pesquisa visa a compreender, a partir do diálogo entre o Direito e a Educação, a repercussão da afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas. Este estudo tem como base epistemológica os estudos de Humberto Maturana, precisamente, a Biologia do Amar e a Biologia do Conhecer. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo utilizada como metodologia a análise de conteúdo. Para tanto, serão analisados Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs, das Licenciaturas, na área de Ciências Naturais e Exatas e na área de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A materialidade da pesquisa é composta por dez verbos que aparecem com mais frequência nestes documentos, a partir dos quais será realizada uma interpretação a partir de duas categorias: Leitura cognitiva e, Leitura afetiva. Como embasamento teórico, foi elaborado um capítulo intitulado: Diálogo sobre a afetividade: do Direito à Educação para justificar a escolha pela temática. Os resultados e discussão serão elaborados a partir das informações extraídas destes documentos em observância à materialidade (verbos) e às categorias, com a colaboração de Maturana (1998), Santos (2009), Barcelos (2013), Bauman (1999), Bonavides (2005), Dias (2006), Souza (2011), Hilal (1985), Pereira (2006), Leite (2005), entre outros. O fio epistemológico que orientará a pesquisa serão estudos de Humberto Maturana sobre a Biologia do Conhecer, com a colaboração de Arroyo (2001), Freire (1996), entre outros e, a Biologia do Amar e a afetividade como emoção. A formação do professor universitário tem relação direta com o processo educativo e com o desenvolvimento das dimensões que possibilitam à aprendizagem; entre as quais, a afetividade.

**Palavras-chave:** Afetividade, Emoção, Formação de professores.

## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis Project  
Program of Graduate Studies in Education  
Federal University of Santa Maria

### **Affection for university teacher training in Degrees, from the dialogue between the Education and the Law**

AUTHOR: Scott Junior VALMOR  
ADVISER: Prof. Dr. Valdo Hermes Lima Barcelos  
Location and thesis defense Date: Santa Maria, August 2015.

This research aims at understanding, through dialogue between the Law and Education, the impact of affectivity in the training of university teachers. This study is based on the epistemological studies of Humberto Maturana precisely the love of Biology and the Biology of Knowledge. It is a qualitative research, being used as a methodology content analysis. For this, we analyzed courses of pedagogical projects - PPCs, of Undergraduate in the area of Natural and Mathematical Sciences and in Social and Human Sciences, Federal University of Santa Maria - UFSM. The materiality of the survey consists of ten verbs that appear more frequently in these documents, from which an interpretation from two categories will be held: Reading cognitive and affective Reading. As a theoretical basis, it designed a chapter entitled: Dialogue on affection: the right to education to justify the choice of theme. The results and discussion will be drawn from the information extracted from these documents in compliance with materiality (verbs) and categories, with the collaboration of Maturana (1998), Santos (2009), Barcelos (2013), Bauman (1999), Bonavides (2005), Dias (2006), Jones (2011), Hilal (1985), Pereira (2006) Milk (2005), among others. The epistemological thread that will guide the research will be studies of Humberto Maturana on the Biology of Knowledge, in collaboration with Arroyo (2001), Freire (1996), among others, and the love of biology and affection as emotion. The formation of the university professor is directly related to the educational process and the development of dimensions that enable learning; among them, affection.

**Keywords:** Affection, Emotion, Teacher training.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Biologia do Amar

BC – Biologia do Conhecer

CAL – Centro de Artes e Letras

CE – Centro de Educação

CEFD – Centro de Educação Física e Desportos

CESNORS – Centro de Educação Superior Norte do Rio Grande do Sul

CCNE – Centro de Ciências Naturais e Exatas

CCR – Centro de Ciências Rurais

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSH – Centro de Ciências Sociais e Humanas

CT – Centro de Tecnologia

PEG – Programa Especial de Graduação Para a Formação de Professores Para a  
Educação Profissional e Tecnológica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

UDESSM - Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira  
Martins

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFPb – Universidade Federal da Paraíba

UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta

## SUMÁRIO

<b>1 INCERTEZAS PARA INICIAR O DIÁLOGO SOBRE A AFETIVIDADE...</b>	<b>14</b>
<b>2 DIÁLOGO SOBRE A AFETIVIDADE: DO DIREITO À EDUCAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>3 PARA RESPOSTAS DURANTE O DIÁLOGO... DELIMITAÇÕES.....</b>	<b>39</b>
3.1 Então pergunto.....	39
3.2 Objetivar para não dispersar.....	39
<b>4 PARA CADA MOMENTO DO DIÁLOGO.....</b>	<b>41</b>
4.1 1º momento: Recorte espacial.....	45
4.2 2º momento: Documentos educacionais.....	45
4.3 3º momento: Procedimento para análise das informações.....	51
<b>5 AO FINAL DOS DIÁLOGOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>54</b>
5.1 Verbos e contextos.....	60
5.1.1 Analisar.....	61
5.1.2 Capacitar.....	61
5.1.3 Compreender.....	62
5.1.4 Conectar.....	62
5.1.5 Dialogar.....	62
5.1.6 Elaborar.....	63
5.1.7 Expressar.....	63
5.1.8 Investigar.....	63
5.1.9 Relacionar.....	63

5.1.10 Vincular.....	64
5.2 Leitura cognitiva.....	65
5.3 Leitura afetiva.....	70
5.4 Após a leitura cognitiva e a leitura afetiva.....	75
6 PARA ABRIR CAMINHO A NOVOS DIÁLOGOS.....	95
REFERENCIAS.....	103

## 1 Incertezas para iniciar o diálogo sobre a afetividade...

*Procuro não tratar as incertezas que observo como perguntas a responder. Não existem respostas a dar, porque em realidade não são perguntas, mas o que está em jogo são sentimentos e vivências existenciais, sentidos.*

*Miguel G. Arroyo (2011)*

Ao movimentar inquietações para elaborar esta tese, busquei elencar trocas possíveis entre duas áreas do conhecimento: Direito e Educação. Percebi a possibilidade de contribuições produtivas da afetividade consolidadas na área do Direito de Família para formação de professores universitários, em licenciaturas, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Neste processo, de olhar colaborativo para a Educação, pontos de contato foram observados com base em minha formação acadêmica, sendo relevante apresentá-la: Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, em 2001 e, advogado, em 2002.

A partir de 2004, com a participação em projetos de pesquisa e extensão na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e, com a realização de atividades como, por exemplo, apresentação de comunicações orais em eventos, palestras e oficinas em sala de aula, surgiu o interesse pela pesquisa, pela docência e pela formação pedagógica.

Devido a isto, em 2010, ingressei no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSM, com conclusão em 2012. Posteriormente, em 2013, concluí, com aproveitamento, a Licenciatura pelo Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional – PEG/UFSM. No mesmo ano, ingressei no Doutorado em Educação – PPGE/UFSM.

Este processo de constituição profissional representa uma formação que considera relevante o estudo da afetividade, a partir da problematização inicial do diálogo entre Direito e Educação para a produção do conhecimento. Neste contexto,

estão inseridas temáticas que considerem a articulação dialógica para o âmbito educacional.

Atualmente, meu olhar como pesquisador tem seu foco sobre a recepção da afetividade pela Educação. Precisamente, a repercussão da afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas, pois na Universidade, o afeto tem natureza de emoção determinando condutas, de acordo com os estudos de Maturana sobre as emoções. Aqui esclareço que compreendo a afetividade como pressuposto fundamental às relações entre sujeitos, inclusive entre professores e estudantes, de modo a facilitar o ensino e a aprendizagem.

A origem das indagações sobre este estudo surge a partir do acolhimento da afetividade como princípio jurídico atinente ao Direito de Família. Nas relações familiares, a afetividade compreende a manifestação de cuidado e atenção, como forma de demonstrar emoções.

Este princípio apresenta-se alicerçado em outro que é o princípio da dignidade humana e o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. Estes princípios, no que se refere à criança e ao adolescente, buscam garantir direitos como: educação, respeito, convivência familiar, comunitária, entre outros.

O princípio da dignidade humana, em especial, é orientador dos demais princípios jurídicos regulando, inclusive, as relações entre sujeitos, sendo exemplo, o princípio da afetividade, pois todo ser humano tem o direito de receber afeto. A afetividade, uma vez inserida no âmbito das relações, extrapola a esfera da família e entra pelo portão da escola, em virtude de ser um ambiente em que são estabelecidas relações sociais.

Diante disto, é fundamental o reconhecimento da afetividade também na esfera educacional. Neste contexto, a afetividade está diretamente ligada à relação entre professor e estudante, sendo essencial ao desenvolvimento físico, intelectual e psicológico dos sujeitos, além de benéfico contra os efeitos mais nocivos de sua carência, entre eles, a dificuldade de aprendizagem.

O uso da razão como balizador das relações no ambiente escolar, deixando o cuidado com o afeto para o campo da Psicologia não basta, pois afeta a qualidade das relações estabelecidas na escola e, conseqüentemente, o desempenho do

estudante. Uma educação que tenha como foco o ensino e aprendizagem precisa considerar o afeto, não como simples complemento, mas como um dos princípios do processo educativo que busca a formação integral da pessoa.

A afetividade, ao ser inserida na formação do professor universitário, permitirá a construção de uma educação sensível ao humano, em que o professor se constitui como uma referência para que o outro se reconheça como sujeito capaz de se relacionar e ser responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento.

A partir da *Biologia do Conhecer - BC* e da *Biologia do Amar - BA*<sup>1</sup>, do biólogo chileno Humberto Maturana (2001), fundamenta-se, epistemologicamente, esta pesquisa. A BA permite considerar a afetividade como emoção que conduz ações, no âmbito da vida e, a BC possibilita recepcionar a afetividade, base do desejo humano que mobiliza a vida e fundamental à formação de professores e as suas noções sobre aprendizagem. Com esta base epistemológica será possível agregar o afeto à formação do professor universitário, em licenciaturas.

Miguel G. Arroyo (2001), Paulo Freire (1996) e outros autores que colaboram com esta tese, possibilitam uma discussão sobre a afetividade, ao oferecer contributos a um processo de ensino e aprendizagem que considere, não apenas a razão, mas a afetividade como elemento básico e essencial da Educação.

Para organizar esta proposta de pesquisa foi elaborado um capítulo introdutório: *Incertezas para iniciar o diálogo sobre afetividade*. Toda a pesquisa será composta como uma estória com começo e continuidade por meio de diálogos. Uma metáfora que se identifica com o percurso de todo pesquisador e com o entendimento de como ocorre uma pesquisa pois, assim como uma estória, a pesquisa tem um processo de criação, conversa, assim como marco inicial e desenvolvimento.

Neste primeiro capítulo, exponho minha caminhada profissional e acadêmica, com a apresentação do interesse sobre a temática da tese, justificativa, organização da pesquisa e achados de pesquisa sobre a afetividade.

---

<sup>1</sup> *Biologia do Conhecer* e *Biologia do Amar* são denominações adotadas para um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Surgiram quando Humberto Maturana originalmente começou a apresentar um modo de abstrair, portanto de conhecer, sobre o operar sistêmico relacional do viver e conviver humano (SHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 113).

Na seqüência, um segundo capítulo intitulado: Diálogo sobre a afetividade: do Direito à Educação, apresento a origem e a justificativa à afetividade a partir do Direito e da Educação, por meio de um diálogo que adota a concepção pós-moderna de produção do conhecimento.

Neste diálogo, é apresentado o elo entre a esfera jurídica e a educacional, no que se refere à afetividade, com a colaboração de autores como Santos (2009), Barcelos (2013), Bauman (1999), entre outros.

Neste contexto, apresento a relação entre aspectos jurídicos e educacionais, assim como a afetividade, consagrada juridicamente como princípio do Direito, articulando-a com possíveis contribuições à Educação, a partir de autores de ambas as áreas do conhecimento; no Direito: Bonavides (2005), Dias (2006), Souza (2011), entre outros. Na Educação: Maturana (1998), Hilal (1985), Pereira (2006), Leite (2005), entre outros.

O terceiro capítulo: Para buscar respostas durante o diálogo... delimitações, apresento o problema de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Em seguida, no capítulo quatro: Para cada momento do diálogo..., exponho o recorte espacial (UFSM); os documentos educacionais (PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura e PPC do Curso de graduação em Matemática/licenciatura) e, os procedimentos para análise das informações: materialidade da pesquisa: verbos e contextos, mais freqüentes, em ambos os PPCs e, categorias de interpretação: Leitura cognitiva e Leitura afetiva. Resumidamente, os contornos que orientam o caminho metodológico.

Na seqüência, o quinto capítulo apresenta os resultados e a discussão, como um diálogo entre o pesquisador e autores que colaboram com a fundamentação do estudo, sendo apresentado o fio epistemológico da pesquisa, que, com base em estudos de Humberto Maturana, reside sobre a BA e a afetividade como emoção e sobre a BC, em Humberto Maturana, com a colaboração de outros autores (Arroyo (2001), Freire (1996), entre outros).

Na caminhada percorrida para o estudo, é relevante, também, pontuar a produção científica sobre o tema. GONSALVES (2015), em sua obra “Educação e Emoções”, relata que, apenas recentemente, surgiram pesquisas para contribuir com

a relevância da afetividade (emoção) no campo da Educação. Dois são os trabalhos apresentados por esta autora. Sobre o primeiro trabalho:

O primeiro trabalho, realizado no final da década de 1990, foi o de Daniel Goleman sobre *Inteligência Emocional*. Este enfoque se tornou rapidamente popular, configurando o livro em um *best-seller* mundial, apesar das pesquisas ainda serem iniciáticas na época. Obtendo êxito em muitos setores da vida social, Goleman (1996) defendia algo atrativo e novo: é possível se ter sucesso na vida sem desenvolver habilidades acadêmicas. Desde então, pesquisas vêm sendo realizadas em diferentes áreas do conhecimento, atualizando as questões, indicando novos caminhos e superações teóricas e metodológicas e permitindo novas elaborações para o campo da educação (GONSALVES, 2015, p. 15).

O segundo trabalho diz respeito aos contributos da emoção para a formação docente, para a aprendizagem e sobre a relação entre professor e estudante. No que se refere a este estudo:

O segundo trabalho foi realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO. A UNESCO empreendeu um estudo contemplando toda a América Latina, de 1995 a 2000, com o objetivo de melhorar a compreensão sobre fatores que influenciam o desempenho dos alunos. O relatório deste estudo permitiu a conclusão de que o ambiente emocional é, de fato, favorável à aprendizagem. Mais do que isso, foi constatado que o ambiente emocional, por si só, é o fator mais relevante em termos de resultados no desempenho dos alunos do que todos os outros fatores reunidos [...] (GONSALVES, 2015, p. 15).

Sobre os resultados desta pesquisa:

A pesquisa, sob coordenação de Juan Casassus, foi realizada em 14 países, incluindo o Brasil, e destacou que fatores como formação docente sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, prédios adequados e famílias participativas são indicadores de qualidade de ensino. No entanto, e de forma surpreendente para os estudiosos, um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, mostrou-se fundamental (GONSALVES, 2015, p. 15-16).

Na seqüência, surge o interesse pela busca de outros achados de pesquisa.

Para tanto, foi realizada uma busca por meio de indicadores e filtros. Esta consulta foi realizada junto ao Banco de Teses da Capes, em sua página oficial na internet.

Num primeiro momento, foram utilizados os indicadores: afetividade; licenciatura. Nenhum registro foi encontrado. Diante disto, os indicadores foram restringidos à palavra: afetividade. Como filtro foram utilizadas as palavras: tese; programa de pós-graduação em educação.

A partir do indicador proposto foram localizadas 283 pesquisas sendo muitas dissertações de mestrado e poucas teses de doutorado em Programas de Pós-Graduação em Psicologia, Administração, Enfermagem, Comunicação, Educação em Ciências, Educação Física, Letras, Linguística e outros Cursos. Além disto, estudos com o termo afetividade direcionados para a educação à distância, sexualidade, homoafetividade, educação de jovens e adultos, idosos, música, mulher, deficiência física, foram localizados.

Associado ao indicador foram utilizados os seguintes filtros: pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Educação; pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Direito, afetividade, licenciatura. A partir disto, quatro pesquisas foram selecionadas: uma dissertação de mestrado em Direito e três dissertações de mestrado em Educação, as quais são citadas e comentadas, conforme segue:

- “O percurso construtivo do princípio da afetividade no Direito de Família brasileiro contemporâneo: contextos e efeitos”. Trata-se de uma dissertação de Mestrado em Direito (2011), da Universidade Federal do Paraná, de autoria de Ricardo Lucas Caldeiron, sob orientação de Luiz Edson Fachin. Neste estudo, o pesquisador analisa o desenvolvimento da trajetória construtiva do princípio da afetividade no Direito de Família contemporâneo, levando em consideração a doutrina e a jurisprudência para tratar a afetividade na elaboração de respostas às situações existenciais e afetivas que se apresentaram.

Esta pesquisa, resumidamente, detectou que os fatos acabaram por impulsionar o reconhecimento jurídico da afetividade. Neste liame, o tratamento dado pela doutrina, pela legislação e pela jurisprudência reconhecem a presença da afetividade no ordenamento jurídico brasileiro. Parte relevante da doutrina

considera a afetividade um princípio do Direito de Família.

- “A dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem: o olhar do acadêmico de Direito”. O estudo é uma dissertação de Mestrado em Educação (2012), da Universidade do Vale do Itajaí, de autoria de Carlos Alberto Hartwig, sob orientação de Tania Regina Raitz. O autor verifica a dimensão afetiva no processo de ensino/aprendizagem, por meio do olhar do acadêmico de Direito. Os resultados apontam para a importância da afetividade na relação docente/discente, bem como para o processo de ensino-aprendizagem.

- “Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no Curso de Pedagogia”, diz respeito a uma dissertação de Mestrado em Educação (2011), da Universidade Metodista de São Paulo, de autoria de Marcia Fernanda Antonio Fiore, sob orientação de Norines Panicacci Bahia. A pesquisa investiga, basicamente, se há relação entre vínculos afetivos e processo de aprendizagem dos alunos. Ao final, aponta que o reconhecimento de vínculos afetivos entre alunos e professores, assim como o desenvolvimento de habilidades emocionais na competência docente como decisivas ao êxito da aprendizagem.

- “Reflexões pedagógicas: diálogo e afeto enquanto matriz pedagógico”. O título é de uma dissertação de Mestrado em Educação (2012), da Universidade do Sul de Santa Catarina, de autoria de Bantu Mendonça Katchipwi Sayla, sob orientação de Christian Muleka Mwewa. A pesquisa estuda como ocorre a interação professor e aluno sob enfoques sócio-históricos que envolvem a pedagogia dialógica e afetiva de Paulo Freire. Os resultados demonstram que, no processo educativo, os professores devem ser capacitados a reconhecer o educando não apenas como um ser cognitivo, mas, também, afetivo que assimila o que é significativo para ele. Além disto, a interação afeto/dialógica entre docentes e discentes é essencial ao processo pedagógico.

Neste processo de busca, convém mencionar outros estudos em que se insere a temática desta pesquisa. Tratam-se de produções do Grupo de Pesquisa: Educação e Emocionalidade, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dra Elisa Pereira Gonçalves, docente efetiva da Universidade Federal da Paraíba – UFPb. Várias são as produções sobre educação e emoções, com provocações e debates.

Em 2015, “O Livro das Emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais”, organizado pela Profa Dra Elisa Pereira Gonçalves e pela Profa Dra Francisca Alexandre de Lima, reúne artigos sobre emoções em relação à educação emocional, raiva, egoísmo, tristeza, possessividade, ansiedade, vingança, inveja, aversão, amor, empatia, entre outras.

Entre os artigos reunidos nesta obra: “Por uma educação emocional” (Elisa Pereira Gonçalves e Francisca Alexandre de Lima), “Sem ter medo da própria sombra” (Elisa Pereira Gonçalves e Andressa Raquel de Oliveira Souza), “Amor: a arte de viver o cotidiano” (Elisa Pereira Gonçalves, Francisca Alexandre de Lima e Ricardo Targino Pereira), “Empatia: a arte de se colocar no lugar do outro” (Elisa Pereira Gonçalves, João Pedro dos Anjos Figueiredo e Ricardo Targino Pereira), “Bom humor” (Francisca Alexandre de Lima, João Pedro dos anjos Figueiredo e Ricardo Targino Pereira), “Alegria: ode á alegria para viver em plenitude” ( Cínthia Jaqueline R. Bezerra Galiza e João Pedro dos Anjos Figueiredo), “Felicidade: o bem-estar subjetivo” (Elisa Pereira Gonslaves, Marai Rique Carício e Jefferson da Silva Pia).

Em suma, são poucos os achados de pesquisa. Os Programas de Pós-Graduação em Educação carecem de pesquisas com a temática de estudo deste projeto de tese. Há escassez de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado e obras que estabeleçam a interface entre Direito e Educação, no que diz respeito à afetividade e sua relação com a formação de professores.

Além disto, a afetividade é um tema relevante para a educação brasileira e aponta em direção a possibilidades inovadoras. Ainda, a formação de professores deve ter como base o sujeito em sua integralidade, inclusive no que diz respeito ao aspecto afetivo.

Por isso, é conveniente olhar para os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs (terminologia utilizada pela maioria dos Cursos de graduação da UFSM), das licenciaturas, para identificar o lugar a afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e, desta forma, compreender, junto com a BA e a BC, esta possibilidade/via formativa aos docentes universitários.

## 2 Diálogo sobre a afetividade: do Direito à Educação

*Educar o educador seria aproximá-lo tanto quanto possível daquela repetida frase: “tudo que é humano me toca, me preocupa e ocupa”.  
Educar a sensibilidade para o humano.*

*Miguel G. Arroyo (2011)*

O interesse pela pesquisa foi originado a partir de indagações do pesquisador sobre a afetividade. Estas surgiram a partir da problematização inicial do princípio jurídico da afetividade no âmbito das relações sociais entre pais e filhos e a possibilidade da receptividade do afeto, no campo educacional, nas relações sociais entre professores universitários e estudantes de licenciaturas. Tanto o Direito quanto a Educação, mesmo com suas particularidades, possuem elos de ligação no que se refere à presença do afeto.

A Educação e o Direito são áreas do conhecimento que objetivam compreender um contexto social em determinado momento histórico, pois oferecem representações sobre aspectos da sociedade. Em ambos os casos, tanto a Educação quanto o Direito, metaforicamente, são como espelhos utilizados pela sociedade para refletir a conjuntura em que são aplicados. Nesse sentido, Santos manifesta-se:

Há duas diferenças fundamentais entre o uso de espelhos pelos indivíduos e o uso de espelhos pela sociedade. A primeira diferença é, obviamente, que os espelhos da sociedade não são físicos, de vidro. São conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais. São essas correspondências e hierarquias que permitem reiterar identificações até o ponto de estas se transformarem em identidades. [...] A segunda diferença é que os espelhos sociais têm vida própria e as contingências dessa vida podem alterar profundamente a sua funcionalidade enquanto espelhos (2009, p. 47-48).

Espelhos sociais são aparatos para a regulação social, os quais não são estáticos, mas passíveis de mudança em virtude das práticas oriundas da sociedade. Neste processo, os espelhos estabelecem equivalências e diferenças entre si, a ponto de se reinventarem, mudarem suas funcionalidades e apresentarem outra imagem para a sociedade. Sendo assim, a vida social está em constante transformação. Mesmo que o passado e o presente sejam espaços de tempo da mesma sociedade, as configurações sociais, em qualquer momento histórico, não se repetem.

O Direito e a Educação, como áreas do conhecimento que se ocupam da leitura e interpretação dos fenômenos sociais, estão inseridos neste processo de mudança contínua. Diante disto, surge a preocupação sobre o futuro; que reflexo os espelhos educacionais e jurídicos mostrarão e, ainda, se há como enunciar respostas.

Neste processo, para buscar caminhos inovadores, é conveniente olhar para além dos limites de cada área do conhecimento e refletir sobre possíveis diálogos que superem a disciplinarização estipulada pela produção epistêmica moderna.

A ciência moderna, ao impor a ordem, cria a desordem, o caos. Ao doutrinar por este primado, acaba por enxotar outras percepções que precisam ser consideradas. Barcelos esclarece:

A mudança de hábitos, valores, representações, conceitos, pré-conceitos e atitudes estão, muito fortemente, relacionados a questões que não se limitam apenas ao campo da razão, do raciocínio, do intelecto. Enfim, da produção do conhecimento científico. Nossas representações de mundo, bem como, seus desdobramentos em ações cotidianas são, em última instância, um processo de construção complexa que envolve as dimensões humanas na sua totalidade e complexidade (2009, p. 50).

A Razão produz determinismos que não suportam valores e representações, que escapam ao aprisionamento da cientificidade moderna, mas dialogam com as concepções de mundo presentes no universo complexo que afeta o cotidiano das pessoas em suas múltiplas interfaces.

Ao estabelecer fronteiras vigiadas entre as disciplinas e regulá-las, o conhecimento foi fracionado de forma a reprimir e evitar a comunicação entre áreas

do conhecimento. Como consequência, há restrição para a produção do conhecimento. Bauman colabora, neste sentido, ao afirmar que:

Todos os governantes e cientistas protegem zelosamente seus territórios de caça e, assim, o seu direito de estabelecer propósitos. Por serem os territórios de caça reduzidos ao tamanho dos seus poderes coercitivos e ou intelectuais, com os propósitos estabelecidos na medida dos territórios suas batalhas são vitoriosas. Os propósitos são alcançados, o caos é enxotado e a ordem é estabelecida no território. (1999, p. 20).

Outro fator que ocasiona este cenário reside na ordenação do conhecimento em disciplinas, por meio da adoção da razão da moderna sobre a compreensão do conhecimento, inclusive, com a carência de diálogo com outras ciências. Esta Razão linear que disciplina o conhecimento, não permite trocas produtivas e desconsidera o processo de modificação dos contextos, acaba por restringir o alcance do resultado sobre os aspectos investigados.

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelarização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isto acarreta efeitos negativos (SANTOS, 2009b, p. 74).

Em decorrência disto, o cenário científico problematiza a disciplinarização:

O Direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; a economia, que legitimara o reducionismo quantitativo e tecnocrático com o pretendido êxito das previsões econômicas, é forçado a reconhecer, perante a pobreza dos resultados, que a qualidade humana e sociológica dos agentes e processos econômicos entra pela janela depois de ter sido expulsa pela porta. (SANTOS, 2009b, p. 74-75).

O conhecimento jurídico constata, ao considerar apenas aspectos específicos do Direito, que há lacunas sobre possíveis soluções aos questionamentos que é chamada a responder. Assim como outras áreas, passa a movimentar-se em busca

de respostas, escapa da razão da modernidade, reconhece seus limites e abre suas fronteiras ao diálogo com outras áreas do conhecimento.

A fragmentação do saber ocorrida na Modernidade levava à constante busca das diferenças e destacava as distâncias, enquanto na Pós-Modernidade a característica integradora se faz presente nas aproximações. Os paradigmas propostos são complexos e fundamentados por ambigüidades, contradições e incertezas [...] (MARTINS, CASTELLANO, 2003, p. 64).

O conhecimento a ser produzido em busca da complexidade negada exige um movimento do observador sobre suas próprias concepções, em geral, com raízes no olhar que a ciência produz e reproduz. É indispensável ir além, considerar os processos humanos em sua dinâmica de movimentos de (re)construção e (re)criação.

O movimento entre as áreas do conhecimento estabelece outras possibilidade de direções pois, ao invés de prezar por suas características e preservá-las pelo distanciamento, se propõem a aproximações, diálogos, interfaces para a produção do conhecimento de modo dinâmico em relação à temática de estudo. Para colaborar:

Os fatos observados têm vindo a escapar ao regime de isolamento prisional a que a ciência os sujeita. Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles (SANTOS, 2009b, p. 56)

Ao serem estabelecidos canais de comunicação entre as áreas do conhecimento, como por exemplo, a Educação, o Direito alcança uma compreensão abrangente que permite o entendimento sobre a necessidade do diálogo:

A área do Direito, ao penetrar no campo educacional, muitas vezes, foi absorvida apenas como técnica jurídica, sem ser considerada como uma concepção de sociedade. Está ainda presente, muitas vezes, na área educacional, a percepção da razão jurídica como formalismo. Por isso é relevante não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de

sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática educacional. Num momento em que as ciências humanas se renovam pela busca da construção de campos interdisciplinares, direito e educação podem travar um fecundo diálogo em vista de uma democratização educacional. (FAVERO, 2005, p. 30).

Tanto o Direito quanto a Educação, respeitadas suas particularidades, possuem semelhanças ao refletirem, assim como espelhos, a imagem da sociedade. Da mesma forma que os acontecimentos sociais estão, em menor ou maior instância, interligados, práticas jurídicas e educacionais exercem trocas produtivas em espaços sociais, inclusive, no contexto acadêmico.

O diálogo intercultural entre o Direito e a Educação apresenta-se como uma alternativa ao olhar do pesquisador. Contudo, preliminarmente, convém desenvolver o conceito de interculturalidade. Com o intuito de elucidar:

[...] o adjetivo “intercultural” tem sido utilizado para indicar realidades e perspectivas incongruentes entre si: há quem o reduz ao significado de relação entre grupos “folclóricos”; há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem” (FLEURI, 2003, p. 17).

Para além da discussão sobre diferenças étnicas e culturais, este adjetivo também tem relação com a reflexão dialógica entre culturas diferentes, identidades diversas, inclusive entre áreas do conhecimento distintas para, por meio de situações comunicativas, apresentar respostas aos mais diversos contextos de estudo.

Convém explicar, neste estudo, o motivo da escolha por uma discussão intercultural ao invés de uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade remete a um padrão de fragmentação do conhecimento, demarcações, em prol da ordem e especialização prezadas pela ciência moderna.

Contudo, as áreas do conhecimento constituem um conjunto uno e dinâmico, o qual não suporta o aprisionamento em modelos estanques, nem linhas de fronteira, pois se comunicam, interligam e realizam interfaces em prol de um conhecimento universal. Diante disto, as áreas do conhecimento necessitam ser

compreendidas como campos dinâmicos de culturas complementares pertencentes a um todo e não reduzidas a disciplinas, que deixam lacunas em suas abordagens.

A discussão intercultural permite que cada uma das áreas do conhecimento supere sua “zona de conforto intelectual” (BARCELOS, 2013, p. 19) com discussões isoladas e desgastadas, para buscar novas respostas a problemas relativos aos mais diversos temas, entre eles: a afetividade. Barcelos complementa:

Basta de retornos, de retomadas, de releituras e de resgates que, ao fim e ao cabo, tem se mostrado como variações sobre o mesmo tema, sem variação alguma. Ou seja: mais uma cópia disfarçada e acanhada do que já existe. Entendo que muitas destas tentativas de releituras e de retomadas mais têm servido como uma busca de refúgio no sentido de manutenção de uma “zona de conforto intelectual” que uma tentativa real de superação de nossas fragilidades e de enfrentamento dos grandes desafios educacionais contemporâneos (2013, p. 19).

O diálogo entre áreas do conhecimento, inclusive entre o Direito e a Educação, permite novas alternativas e, principalmente, novas perguntas em busca da superação de espaços vazios e carências. Outras alternativas devem ser buscadas para que seja respeitado e incentivado o movimento dinâmico das esferas da vida social.

O futuro a ser alcançado pressupõe o diálogo entre áreas do conhecimento, entre culturas científicas diversas que, apesar de suas singularidades, possuam assim como a sociedade, pontos de convergência sobre temas de estudo. Os dias vindouros urgem de conversas que sejam capazes de enunciar possibilidades a problemas que a ciência moderna, ao fragmentar o conhecimento, deixou como promessas não cumpridas.

Esclarecida a necessidade de um olhar colaborativo entre as áreas do conhecimento, convém apresentar a afetividade como princípio jurídico. Contudo, preliminarmente, definir o que seja princípio para, posteriormente, apresentá-lo em convergência com a afetividade.

Bonavides (2005) menciona que princípios, no âmbito do Direito, são valores primordiais que pressupõem direitos, garantias, competências e critérios elevados a

serem considerados na elaboração de normas constitucionais e, posteriormente, em todo o ordenamento legal que rege a sociedade.

Sendo assim, o princípio antecede a norma, sendo preceito a ser considerado na elaboração de ditames normativos, sob pena de, ao ignorá-lo ou contrariá-lo, comprometer a validade de um sistema de leis oficialmente instituído.

Em âmbito normativo, o Direito recepciona a afetividade como princípio jurídico, pois considera a família, instituição básica da sociedade a ser protegida legalmente, com essencial valor social e cultural. Rawls expõe que:

Entre esses valores estão a liberdade e a igualdade das mulheres, a igualdade dos filhos como futuros cidadãos, a liberdade de religião e, finalmente, **o valor da família no assegurar a produção e reprodução ordenadas da sociedade e da sua cultura, de uma geração para outra** (2001, p. 215). [grifo meu]

A família tem cerne axiológico essencial na manutenção e nas mudanças sociais, perpetua a vida em sociedade e os aspectos culturais entre gerações. Lima complementa ao dispor:

A família na sociedade destaca-se para o homem como o seu mais importante elo de ligação no relacionamento social, pois é no seio dela que ele surge, recebe a proteção indispensável para a continuidade da vida e se prepara para os embates que o futuro lhe reserva em termos de subsistência, evolução pessoal e material que a humanidade busca sem cessar, como fator de seu desenvolvimento e progresso contínuo (1960, p. 26).

O núcleo em que o homem desenvolve seus relacionamentos sociais preparando-o para a convivência nos demais ambientes da sociedade é a família. Entre outros aspectos, a pessoa também recebe, por meio do convívio familiar, as bases para o futuro em seus múltiplos aspectos, sejam pessoais, econômicos, entre outros. Diante destas considerações, a família é o primeiro núcleo social que o sujeito faz parte, sendo responsável pelo início do seu processo de desenvolvimento.

Considerada a importância da família perante a sociedade, o Direito passa a acolhê-la e revesti-la, entre várias premissas, pelo afeto, como pressuposto inerente às relações entre pessoas que fazem parte deste núcleo social. Tanto é que a Constituição Federal de 1988 considera um novo modelo de família, em que o afeto é o elemento constitutivo dos vínculos interpessoais e determina o reconhecimento do afeto como o único modo de definição de família, uma vez que:

A família torna-se plural. Há realmente, uma passagem intimamente ligada às modificações políticas, sociais e econômicas. Da superação do antigo modelo de grande família, na qual avultava o caráter patriarcal e hierarquizado de família, uma unidade centrada no casamento, nasce a família moderna, com progressiva eliminação da hierarquia, emergindo certa liberdade de escolha; o casamento fica dissociado da legitimidade de filho. Começam a dominar as relações de afeto, de solidariedade e de cooperação (FACHIN, 1997, p. 586-587)

No decorrer da história, a sociedade brasileira passa por mudanças em seus mais diversos contextos, devido a inúmeros fatores em decorrência de contingências mundiais (economia), trabalhistas (inserção da mulher no mercado de trabalho), e outros. Neste cenário, a família, na condição de núcleo social, também é afetada, deixa de ser fundamentada no modelo patriarcal e hierárquico para ser caracterizada pela solidariedade, cooperação e, essencialmente, pela presença do afeto.

A família, ao estar inserida no movimento inerente às mudanças sociais, adapta-se em configuração e primados a serem preservados. Neste sentido, o afeto conquista reconhecimento, inclusive, em supremacia ao vínculo biológico. Para ratificar este entendimento, Vilella expõe:

As transformações mais recentes por que passou a família, deixando de ser unidade de caráter econômico, social e religioso para se afirmar fundamentalmente como grupo de afetividade e companheirismo, imprimiram considerável reforço ao esvaziamento biológico da paternidade (1979, p. 413).

Atualmente, os vínculos entre os membros de uma família abandonam o caráter meramente biológico (consangüinidade), ou seja, a família considerada

apenas entre ascendentes e descendentes, abre espaço ao grupo formado pela cooperação e pelo afeto.

Este entendimento ocorre pelo fato de que os vínculos afetivos configuram uma das principais características da família, reconhecida e consagrada no século XXI, como o ambiente de convivência e solidariedade em que ocorre a realização pessoal. As antigas funções da família: econômica, política, religiosa, entre outras passa a ter papel secundário (LOBO, 2008, p. 15). Na atualidade, é reconhecido o caráter de essencialidade à afetividade nas relações entre os componentes do núcleo familiar.

Em outras palavras, “na transformação da família e de seu Direito, o transcurso relativiza uma ‘comunidade de sangue’ e celebra, ao final deste século, a ‘comunidade de afeto’” (FACHIN, 2003, p. 317). Dias considera que:

Mas a família não se define exclusivamente em razão do vínculo entre um homem e uma mulher ou da convivência dos ascendentes com seus descendentes. Também o convívio de pessoas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, ligadas por laços afetivos, sem conotação sexual, cabe ser reconhecido como entidade familiar (2006, p. 71-72).

A família tradicional composta por pai, mãe e filhos deixa de ser o único modelo de configuração familiar para fazer parte de um vasto número de modelos que tenham como pressuposto a afetividade como caracterizadora das relações que formam o núcleo social denominado família, para além de características que não correspondem às mudanças sociais no presente como, por exemplo, a necessidade do vínculo entre homem e mulher ou a presença de parentesco.

No que se refere à afetividade, pode-se afirmar que, o Direito, ao recepcionar o afeto como princípio jurídico, acolhe este primado entre pais e filhos. Devido a isto, a afetividade é considerada no ordenamento jurídico pátrio, em virtude de que:

parece possível sustentar que o Direito deve laborar com a afetividade e que sua atual consistência indica que se constitui em princípio no sistema jurídico brasileiro. A solidificação da afetividade nas relações sociais é forte indicativo de que a análise jurídica não pode restar alheia a este relevante aspecto dos relacionamentos. A afetividade é um dos princípios do direito de família brasileiro, implícito na Constituição, explícito e implícito no Código Civil e nas diversas outras regras do ordenamento. Oriundo da força

construtiva dos fatos sociais, o princípio possui densidade legislativa, doutrinária e jurisprudencial que permite a sua sustentação *lege lata* (CALDERON, 2011, p. 263-264).

Sendo assim, a afetividade passa a constituir, além de elemento caracterizador dos vínculos familiares, direito fundamental a ser considerado pelo sistema de normas brasileiro. Tanto é que deriva do princípio da dignidade humana permeado em todo o artigo 5º, da Carta Magna de 1988, que trata dos direitos fundamentais. Sobre a supremacia da dignidade humana:

impõe-se como núcleo básico e informador do ordenamento jurídico brasileiro, como critério e parâmetro de valoração a orientar a interpretação e compreensão do sistema constitucional instaurado em 1988. A dignidade humana e os direitos fundamentais vêm a constituir os princípios constitucionais que incorporam as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro (2006, p. 34)

A dignidade humana é outro princípio que determina a interpretação dos textos legais oficiais, inclusive como juízo de valor sobre o sistema de normas pátrio, com potencialidade para declarar uma norma, como válida ou passível de nulidade. Neste contexto, o afeto é direito implícito reconhecido constitucionalmente como direito que deriva do princípio da dignidade humana e está relacionado diretamente com as relações sociais entre os membros da família.

Souza (2011, p. 115) contribui ao afirmar que “é cediço que a Constituição Federal de 1988 sustenta-se no princípio da dignidade humana, princípio tal que nutre todo o ordenamento jurídico, inserindo-se em seu conteúdo o direito ao afeto.” Neste contexto, a dignidade humana e o afeto são princípios constitucionais a serem observados pelo sistema de normas brasileiro. Para melhor compreender, Lobo (2008) acrescenta:

O princípio da afetividade está implícito na Constituição. Encontram-se na Constituição fundamentos essenciais do princípio, constitutivos desta aguda evolução social da família brasileira, além dos já referidos: a) todos os filhos são iguais, independentemente de sua origem (art. 227); b) a adoção como escolha afetiva, alçou-se integralmente ao plano da igualdade de direitos (art. 227); c) a comunidade formada por qualquer dos pais e seus

constituintes, incluindo-se os adotivos, tem a mesma dignidade de família constitucionalmente protegida (art. 226) [...] (art. 227) (2008, p. 08).

O progresso da família na sociedade brasileira colabora com a receptividade do afeto como princípio juridicamente considerado no conjunto de normas pátrio. Família e afeto estão relacionados entre si. Neste processo, “a afetividade é um elemento nuclear e aglutinador que vai definir o suporte fático da família tutelada pela Constituição” (LOBO, 2008, p. 12). Sendo assim, a família constitucionalmente considerada e protegida pressupõe a existência do afeto, sob pena de, em caso de ausência da afetividade, um determinado núcleo de pessoas não ser reconhecido como grupo familiar.

Diante disto, “o que se conclui é ser o afeto um elemento essencial de todo e qualquer núcleo familiar, inerente a todo e qualquer relacionamento conjugal ou parental” (PEREIRA, p. 180, 2006). A afetividade passa a ser considerada como requisito fundamental de pertencimento a um grupo familiar.

Continuando a reflexão em torno do Direito, a Carta Magna vigente influenciou a recepção da afetividade em vários textos legais como princípio atinente ao Direito de família pátrio. Em geral, os ditames se referem à proteção do afeto em relação à criança e ao adolescente. Isto ocorre porque o princípio da afetividade está interligado ao princípio do melhor interesse da criança e do adolescente (art. 227, caput, da Constituição Federal de 1988), o qual assegura o direito à educação, dignidade, saúde, convivência familiar, entre outros que são de responsabilidade do Estado e da família (BRASIL, 2007).

Convém apresentar, brevemente, os principais diplomas normativos posteriores à Carta Constitucional de 1988, com os respectivos artigos legais que contemplam a afetividade no sistema de normas brasileiro.

Inicialmente, a Lei nº 11.698/2008, que alterou a redação dos arts. 1.583 e 1.584, do Código Civil, no que concerne à guarda dos filhos. Esta Lei dispõe que a guarda será atribuída, de acordo com o art. 1.583, § 2º, I, ao genitor que revele melhores condições para exercê-la e, objetivamente, tiver mais aptidão para propiciar, entre vários fatores, afeto aos filhos [...] (BRASIL, 2008).

A guarda pode recair, além da pessoa de um dos genitores, a um terceiro que, se for o caso, deverá possuir vínculo afetivo com a criança:

Art. 1.584, § 5º - Se o juiz verificar que o filho não deve permanecer sob a guarda do pai ou da mãe, deferirá a guarda à pessoa que revele compatibilidade com a natureza da medida considerados, de preferência, o grau de parentesco e as relações de afinidade e **afetividade** (BRASIL, 2008). [grifo meu]

Estes artigos legais expandem o dever de guarda àquele que tenha relação de afeto com a criança, seja um dos pais ou terceiro. A legislação reitera a importância da afetividade para definir com quem a criança deve permanecer, para além dos vínculos sanguíneos, pois admite a figura de um terceiro como guardião.

Posteriormente, a Lei nº 12.010/2009 (Lei da Adoção), prevê nos seus artigos 25 e 28, a afetividade entre os critérios para a definição da família extensa ou substituta. Este critério é crucial ao julgador para definir a família que receberá a criança e/ou adolescente.

Para possibilitar a compreensão, os artigos legais serão transcritos:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes.

Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou o adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e **afetividade**.

Art. 28. A colocação em família substituta far-se-á mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente, nos termos desta Lei.

[...]

§ 3º Na apreciação do pedido levar-se-á em conta o grau de parentesco e a relação de afinidade ou de **afetividade**, a fim de evitar ou minorar as consequências decorrentes da medida (BRASIL, 2009)

Aspecto relevante do primeiro dispositivo legal é o acolhimento legal da família extensa, formada por parentes próximos que não sejam os pais biológicos e, principalmente que tenham vínculo afetivo com o sujeito. Neste caso, a Lei consagra a superação do modelo tradicional de família, composta por pais e filhos, para incluir os outros parentes com relação de afetividade.

Na seqüência, a Lei da Alienação Parental (Lei nº 12.318/2010) também recepciona a afetividade, ao protegê-la na relação parental, reprimindo atos que possam afrontar à preservação do afeto entre pais e filhos.

Neste sentido, para elucidar, dispõe o artigo 3º:

A prática de ato de alienação parental fere direito fundamental da criança ou do adolescente de convivência familiar saudável, prejudica a realização de **afeto nas relações com genitor e com o grupo familiar**, constitui abuso moral contra a criança ou o adolescente e descumprimento dos deveres inerentes à autoridade parental ou decorrentes de tutela ou guarda (BRASIL, 2010). [grifo meu]

Esta norma legal também consagra a afetividade como direito fundamental, inclusive protegendo-a nas relações com o genitor e com o grupo familiar, dispondo que a ofensa à relação de afeto configura abuso moral.

Todas as Leis apresentadas consagram a afetividade nas relações familiares, como um princípio jurídico que “pressupõe um ser humano protegido e um ou mais seres humanos que o protegem” (LÔBO, 2003). O afeto se relaciona ao cuidado necessário ao sujeito no convívio em família.

Para além da inerência às relações familiares, o afeto é necessário à formação do sujeito. Welter (2009, p. 113) relata que o afeto também “influencia diretamente na inteligência, cultura, agressividade”. Neste sentido, no que diz respeito à agressividade, Moreno; Sastre; Leal; Busquets complementam:

A falta de educação da própria vida afetiva e o desconhecimento das formas de interpretação e de respostas adequadas perante as atitudes, condutas e manifestações emotivas das demais pessoas deixa alunos e alunas a mercê do ambiente que os rodeia e no qual abundam modelos de resposta agressiva, descontrola e ineficaz diante dos conflitos interpessoais que, com freqüência, se apresentam em todas as formas de convivência social (2003, p. 46).

Em outras palavras, a afetividade, reconhecida no Direito, é essencial à formação da personalidade do ser humano e à interação nas relações sociais que estabelece com outras pessoas. O afeto constitui relações interpessoais saudáveis, inclusive entre estudantes, e apresenta-se como resposta positiva às mazelas

sociais, como é o caso de condutas prejudiciais a vida em sociedade, sendo exemplo, a agressividade.

A afetividade também possui relação direta com a inteligência:

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades (HILAL, 1985, p. 18).

A aprendizagem é possível apenas com a presença do afeto. Tanto é que estímulo ou óbice ao desenvolvimento afetivo, respectivamente, favorece ou prejudica a inteligência. Para colaborar com este entendimento, convém mencionar que “o aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará” (WADSWORTH, 1997, p. 23). Diante disto, o afeto orienta a concentração sobre determinados conteúdos, em desproveito de outros.

Piaget et al (1995, p. 37) conclui: “a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas”. A afetividade, além de constitucionalmente prevista no que se refere às famílias, também colabora com a aprendizagem.

Contribuindo com a compreensão do que seja o afeto:

Sobretudo a criança e o jovem precisam receber e dar afeto para se tornarem seres humanos integrais. No seu processo de amadurecimento, seja na escola ou na família, ou mesmo no seu grupo de amizade, apelar aos seus sentimentos e, muitas vezes, mais convincente que apelar por argumentos racionais. Tratada com afeto, responderá afetuosamente. Tratar a criança com afeto, carinho e respeito serve de amparo e estímulo, ajudando-o a suportar e enfrentar dificuldades, ao mesmo tempo que lhe dá inspiração e ânimo para um relacionamento pacífico e harmonioso com os que o cercam (PEREIRA, 2006, p. 234).

Assim como a família, a escola contribui para o amadurecimento afetivo de crianças e adolescentes para além dos argumentos racionais, possibilitando suporte frente às dificuldades do cotidiano.

A sociedade, por intermédio da Educação, é capaz de realizar transformações no cotidiano dos sujeitos (professores e estudantes). Em busca disto, a Educação e o Direito devem efetivar ações, inclusive mediante associações produtivas, que permitam a produção do conhecimento, com o intuito de abordar temáticas complexas, como por exemplo, a afetividade.

O Direito e a Educação, mesmo sendo áreas de produção do conhecimento distintas, com finalidades específicas, possuem como ponto de convergência, a relação com a dinâmica social. Sendo assim, a afetividade está imersa no cotidiano e nos espaços de convivência entre os atores sociais, relacionando-se com a subjetividade e a ação humana.

O argumento fundamental é que a ação humana é radicalmente subjetiva. O comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato externo pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes (SANTOS, 2009b, p.38)

Ao corresponder a sentidos não padronizados, a ação humana não pode ser mensurada objetivamente, sob o risco de uma abordagem superficial e insuficiente. Diante disto, a afetividade exige uma abordagem dinâmica, pois está diretamente relacionada à subjetividade do sujeito. Em outras palavras, o estudo do afeto, tanto em âmbito jurídico quanto educacional escapa à razão moderna e urge de uma racionalidade em ação. Sobre esta racionalidade:

[...] a racionalidade só poderá ser revelada enquanto a razão mostrar-se a si mesma e, portanto, enquanto “racionalidade em ação”. Toda a “racionalidade”, mesmo em sua acepção tradicional de propriedade da “razão” produzidas pelo exercício daquela faculdade, é sempre “racionalidade em ação”. Sendo assim, investir numa nova análise do conceito de “racionalidade científica”, ao invés de relegar ao “irracional” o que não se enquadre nos padrões tradicionais de análise, segue uma condição intrínseca ao dinamismo da razão e da racionalidade. O espaço das novas análises fica sempre aberto, uma vez que a “racionalidade”, por

força de sua própria prerrogativa, é sempre “ em ação” (REGNER, 2006, p. 294-295)

A família e escola apresentam-se, metaforicamente, como um elo necessário à ligação entre os sujeitos e à formação cidadã em prol da vida em sociedade, no que se refere a temas comuns que sejam ativados por estes sujeitos, nestes espaços.

Realizada esta primeira abordagem para justificar a escolha sobre o tema, o movimento a ser realizado pelo pesquisador buscará o desenvolvimento da pesquisa, a partir da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, em estudos de Humberto Maturana, para possibilitar uma alternativa epistemológica capaz de contribuir com a formação do professor universitário, por meio da afetividade.

As considerações deste capítulo originou a tese que, ao adotar a concepção pós-moderna, considera a afetividade para a formação de professores universitários, em licenciaturas, da UFSM. A base epistemológica da pesquisa foram os estudos de Humberto Maturana sobre a Biologia do Conhecer – BC e a Biologia do Amar – BA.

### **3 Para respostas durante o diálogo... delimitações**

#### **3.1 Então pergunto...**

Esta pesquisa, ao colocar em funcionamento a BA e a BC, por meio de estudos de Humberto Maturana, com o apoio de Miguel Arroyo, Paulo Freire e outros autores, tem o intuito de compreender como a afetividade pode se constituir num componente à formação do professor universitário, em licenciaturas.

Disto decorre a seguinte problematização:

Como a afetividade opera efeitos para ampliar o repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), de licenciaturas, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM?

#### **3.2 Objetivar para não dispersar...**

Neste estudo, diante da pergunta de pesquisa, o objetivo geral emerge, sendo: Compreender como a afetividade repercute para ampliar o repertório de conhecimentos e saberes referentes à formação de professores universitários, em licenciaturas, da UFSM.

Para atingir o objetivo geral, proponho os seguintes passos que denomino de Objetivos Específicos:

1. Identificar o lugar da afetividade em PPCs, de licenciaturas, da UFSM.

2. Compreender como a BA e a BC podem se constituir, por meio da afetividade, em uma possibilidade para ampliar o repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários, em licenciaturas.

A questão de pesquisa e os objetivos gerais e específicos orientam a pesquisa para que, ao final, juntamente com as informações apuradas, seja apresentada e fundamentada a seguinte tese: A afetividade, a partir do diálogo entre a Educação e o Direito, repercute para a ampliação do repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários, em licenciaturas.

## 4 Para cada momento do diálogo...

*Na travessia da vida muitas vezes percorremos um caminho que contém, antes de um ponto de chegada, um percurso. É neste caminhar que se entrelaçam várias experiências em que vozes entrecruzam-se, diversos olhares às vezes contraditórios, às vezes ambíguos, aliam-se à nossa vida, dando-nos uma convicção de trabalho, de compromisso com a ciência, com o conhecimento adquirido e a adquirir. (LEITE, 2005, p. 11)*

No duelo com informações, às vezes convergentes e outras tantas divergentes, o homem, como ser pensante, produz problemas diante de sua existência e esta passa a valer a pena quando este se coloca a refletir e buscar respostas. Neste momento, as reflexões referem-se ao seguinte questionamento: Como a afetividade opera efeitos para ampliar o repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários, em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), de licenciaturas, da UFSM?

É oportuno mencionar que, para o exercício de refletir e apontar possibilidades de caminhos para pensar sobre minha questão de pesquisa, será utilizada a busca e interpretação de informações pelo viés qualitativo, em virtude de que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21-22).

A pesquisa qualitativa permite o trabalho com as informações, por meio da leitura do que a escrita pode deixar subliminar, como anseios, representações, sentidos, maneiras, entre outros fatores que possibilitam compreender, de forma mais profunda, os contextos de estudo.

Neste processo, ao considerar a ação humana um conjunto de atos que, não raras vezes, comunicam-se quando estudados entre duas ou mais áreas do conhecimento, esta pesquisa problematiza a afetividade e seus efeitos para a formação de professores.

Ao considerar a relevância da ligação entre áreas do conhecimento para esta proposta de estudo, optou-se pela abordagem que considera a condição pós-moderna como a mais adequada, em virtude de que:

Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (SANTOS, 2009b, p. 76).

A condição pós-moderna, ao ser adotada, permite a interface entre áreas do conhecimento, por meio de temas, os quais expandem o conhecimento por meio de articulações que permitem uma compreensão diferenciada sobre um determinado assunto.

O diálogo sobre a afetividade à formação do docente universitário desenvolve possibilidades de pesquisa em prol do estudo do afeto e seus efeitos na prática educacional. Adotar a condição pós-moderna colabora, ainda, por recepcionar a afetividade como uma razão inserida num contexto mais dinâmico que a razão instrumental ostensivamente defendida pela modernidade. Trata-se de novos caminhos epistemológicos. Neste sentido:

Constata-se que as descobertas científicas passaram a ser, modernamente, a razão do real. A ciência, como vem sendo feita, chegou ao seu limite. Chegamos ao caos que precede a gênese do novo. Estamos na fronteira entre o paradigma cartesiano e outras possibilidades epistemológicas. Parece ser premente o superar da razão instrumental. O mundo hoje exige uma Razão mais ampla, que seja em si, multidimensional, uma razão que seja afetiva, cognitiva, intuitiva, sensitiva (FIGUEIREDO, 2009, p. 26-27).

Em virtude da negação de soluções oriundas de outros conhecimentos expulsos por não se adaptarem à ordem da ciência moderna, a razão da modernidade acaba por padecer e originar uma nova razão que seja ampla e dinâmica.

Esta Razão extensa solicita o diálogo e a reflexão sobre temas de estudo, inclusive a afetividade na formação docente. A partir disto, o referencial que

orientará o “olhar investigativo e reflexivo do pesquisador” (BARCELOS, 2005), direcionado à *“produção das informações de pesquisa”* (GAUTHIER, 1998), será o diálogo reflexivo, assim como a busca de interlocução com uma concepção de ciência como “prática social do conhecimento” (SANTOS, 1987).

Estes autores consideram que esta forma de reflexão e de produção de conhecimento torna possível a pesquisa em um processo próximo de quem a realiza, ou seja, o(a) pesquisador(a) pois, “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios” (SANTOS, 2009, p. 83).

Importante ressaltar que a abordagem metodológica articula-se com os estudos de autores que pesquisam sobre o tema. Luna (1989, p. 25) milita neste sentido ao dispor que não faz *“qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referencial teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos”*. Os contributos de estudiosos concedem à pesquisa uma base epistemológica que serve como suporte ao desenvolvimento do estudo e dos contornos metodológicos.

A orientação epistemológica que direcionará esta pesquisa será os estudos do biólogo chileno Humberto Maturana (Biologia do Amar - BA e Biologia do Conhecer - BC), juntamente com outros autores que apresentem estudos que contribuam com a afetividade e seus efeitos à formação de professores universitários.

Nesta pesquisa foi realizada uma discussão em que se pode tomar a afetividade no campo educacional. Após, buscar-se-á articular uma analítica de PPCs para o processo formativo de professores universitários (licenciaturas), buscando discutir a afetividade, a partir da BA e da BC.

Imerso no vasto universo de trajetórias para o estudo, exponho o itinerário, a fonte das informações e o processo de análise para atingir os objetivos propostos. O caminho metodológico terá como campo empírico, Cursos de Licenciatura/Ciências Naturais e Exatas - CCNE e cursos de Licenciatura/Ciências Sociais e Humanas - CESH, da UFSM, tendo como procedimento, a análise de PPCs.

Mediante análise documental (técnica) e análise de conteúdo (método) por categorias será possível compreender as significações desses documentos oficiais (PPCs).

Neste processo, o estudo está fundado, preliminarmente, em três momentos:

- No primeiro momento foi realizada a leitura de referências, juntamente com a BA e a BC, de Humberto Maturana, para que seja possível elaborar uma fundamentação teórica, capaz de colaborar com a recepção da afetividade para a formação de professores universitários.

- No segundo momento, foi realizada a análise documental dos PPCs de Licenciaturas da UFSM, nas Ciências Naturais e Exatas - CCNE e Ciências Sociais e Humanas - CCSH.

- Finalmente, num terceiro momento, de posse deste material, para responder a questão de pesquisa, será estudado o que vem sendo produzido sobre afetividade como conhecimento, a partir dos PPCs.

Neste processo, não há como determinar com exatidão o ponto de chegada, em virtude dos desafios que a pesquisa pode apresentar. Neste sentido, Corazza (2002, p. 107), considera que “o desenho da pesquisa é formado por linhas sinuosas e imprevisíveis, das quais, quando se está dentro, não se tem a mínima ideia de onde levarão, nem onde estão seus pontos de fuga, ou mesmo aqueles de aprisionamento”. O percurso da pesquisa pode ser re-orientado; entretanto, com observância a alterações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa em prol da resposta ao problema de estudo.

Para oferecer uma compreensão sobre o encaminhamento metodológico, é conveniente apresentar o recorte espacial, as fontes de informação para a pesquisa e o procedimento para análise destas informações.

#### **4.1 1º momento: Recorte espacial**

A UFSM foi escolhida para o local da pesquisa. Tal definição ocorreu pelo fato desta instituição educacional ser o espaço onde o pesquisador está engajado em atividades de pesquisa no seu processo de formação, seja no Mestrado em Educação e, atualmente, no Doutorado em Educação.

Nesta seara, pela familiaridade com esta Universidade e suas atividades de pesquisa, o autor entende como apropriada a busca de informações neste espaço educacional a respeito da afetividade na formação de professores universitários, em licenciaturas, bem como, para oferecer uma contribuição a esta Instituição que colabora com a formação docente.

#### **4.2 2º momento: Documentos educacionais**

Ao considerar que a pesquisa analisará informações documentais, convém apresentar os documentos que compõem a pesquisa. Meu olhar de pesquisador terá como foco os PPCs, de Licenciaturas, na área de Ciências Naturais e Exatas e na área de Ciências Sociais e Humanas, da UFSM.

Os PPCs foram escolhidos por documentarem o currículo, o qual compreende ao conjunto de princípios que confere identidade aos cursos de graduação. Mesmo sendo um documento, em princípio, com determinações objetivas, o seu processo identitário é composto, entre outros fatores, por representações subjetivas, nas quais, o afeto pode estar presente.

Em virtude de o estudo possuir como temática a afetividade na formação de professores universitários, optou-se por analisar os PPCs de cursos de licenciatura. Isto possibilita um direcionamento mais preciso sobre as informações.

Neste processo, no que se refere ao recorte à área das ciências naturais e exatas e das ciências sociais e humanas, a escolha ocorreu pelo fato de serem áreas do conhecimento referendadas por Boaventura de Sousa Santos (2009), no

processo de evolução paradigmática das ciências, desde o paradigma dominante até o paradigma emergente.

O paradigma dominante diz respeito à razão instaurada pela ciência moderna, capaz de determinar o que é científico, por meio da comprovação empírica. Deste, modo, estabelece a ordem e rechaça outros conhecimentos que não se enquadram neste modelo de padronização da ciência. A este respeito:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. [...] A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica. Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não pautarem pelos princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2009, p. 21).

O modelo globalizante de racionalidade ocorreu no domínio das ciências naturais, ao determinar, inclusive, princípios epistemológicos que doutrinavam, com rigor, a inclusão e exclusão de conhecimentos, de acordo com a contemplação destes princípios. Em outras palavras, diz respeito a uma questão de ordem sobre o conhecimento.

Diante deste cenário, havia duas formas de conhecimento científico: “as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais – as ciências sociais nasceram para ser empíricas” (SANTOS, 2009, p. 33). Para corroborar:

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda, o modelo de representação da própria estrutura da matéria. [...] Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas conseqüências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. [...] Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar [...] (SANTOS, 2009, p. 63)

Entretanto, no século XVIII, um “espírito precursor é ampliado e aprofundado e o fermento intelectual que daí resulta, as luzes, vai criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX” (SANTOS, 2009, p. 33). Em decorrência surge, além da vertente dominante das ciências naturais, outra vertente que exigia para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprio. Duas concepções antagônicas que militam sobre variantes diferentes:

A primeira variante – cujo compromisso está bem simbolizado no nome de “física social” com que inicialmente se designaram os estudos científicos da sociedade – parte do pressuposto que as ciências naturais são de conhecimento universalmente válido e, de resto, o único válido. [...] A segunda vertente reivindica para as ciências sociais um estatuto metodológico próprio. [...] Para alguns é a própria ideia de ciência da sociedade que está em causa, para outros trata-se tão-só de empreender uma ciência diferente. [...] A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais (SANTOS, 2009, p. 37-38).

A hegemonia das ciências naturais como determinantes sobre a objetivação do conhecimento científico, encontra contraponto nas ciências sociais, as quais consideram que a ciência necessita ser subjetiva e considerar os aspectos sociais e humanos.

Em decorrência disto, surge um modelo de transição entre as ciências naturais, prezadas pela ciência moderna e, as ciências sociais e sua reivindicação por um estatuto metodológico humano e social:

Trata-se, como referi também, de um modelo de transição, uma vez que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção da natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada, mas é um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro. Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades (SANTOS, 2009, p. 92)

Em virtude do protagonismo destas ciências na evolução epistemológica do conhecimento, serão analisados PPCs de cursos de graduação, em licenciaturas, destas áreas do conhecimento, em respeito à organização dos cursos de graduação,

em licenciaturas, nas unidades universitárias da UFSM. Esta instituição é uma autarquia federal que presta serviços educacionais na educação básica e superior, desde sua criação pela Lei n.º 3.834-c, de 14 de dezembro de 1960.

Esta universidade pública federal organiza seus cursos de graduação distribuídos em centros de ensino, de acordo com o disposto no Regimento Geral da UFSM/2011, em seu art. 68, sendo: Centro de Artes e Letras - CAL, Centro de Educação – CE, Centro de Educação Física e Desportos – CEFD, Centro de Educação Superior Norte-RS – CESNORS, Centro de Ciências Rurais - CCR, Centro de Ciências da Saúde - CCS, Centro de Tecnologia – CT, Unidade Descentralizada de Educação Superior da UFSM, em Silveira Martins – UDESSM, Centro de Ciências Naturais e Exatas – CCNE e Centro de Ciências Sociais e Humanas - CCSH. Aos dois últimos centros de ensino pertencem, respectivamente, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais.

Devido ao recorte espacial e ao pertencimento das Ciências Naturais ao CCNE e, das Ciências Sociais ao CCSH e, respectivamente, dos seus cursos de graduação, será adotada como referência na análise documental, PPCs de cursos de graduação, em licenciatura, dos centros de ensino a que pertencem. Em outras palavras, CCNE (ciências naturais) e CCSH (ciências sociais).

Os PPCs, objeto de estudo, foram escolhidos pelo critério antiguidade e permanência dos cursos de graduação, nos respectivos centros de ensino da UFSM, até os dias atuais. Diante disto, será estudado o PPC do curso de graduação/licenciatura mais antigo do CCNE e, o mais antigo curso de graduação/licenciatura do CCSH.

A determinação de ambos os cursos ocorreu a partir do quadro que segue, com as licenciaturas do CCNE e do CCSH, ambos da UFSM, organizado de acordo com a ordem cronológica de criação dos cursos, nome dos cursos e centro de ensino. As nomenclaturas e datas foram reproduzidas de acordo com o item: apresentação, dos PPCs, das Licenciaturas.

DATA	CURSO	CENTRO DE ENSINO
1960 Decreto nº 3.834C	Filosofia Licenciatura	CCSH
1961 Lei nº 3.958/61	História Licenciatura e Bacharelado	CCSH
1961 Lei nº 3.958/61	Matemática Licenciatura (diurno)	CCNE
1961 Lei nº 3.958/61	Química Licenciatura	CCNE
1966	Geografia Licenciatura	CCNE
1969	Ciências biológicas Bacharelado e Licenciatura	CCNE
Final da década de 1960	Física Licenciatura (diurno e noturno)	CCNE
1995	Matemática – Licenciatura Noturno	CCNE
1997	Sociologia – Licenciatura	CCSH

Com base no exposto pelo quadro, verifica-se que o curso de graduação/licenciatura mais antigo, em ordem cronológica, do CCNE, é o curso de Matemática – Licenciatura e, no CCSH, o Curso de Filosofia – Licenciatura. O PPC destes cursos<sup>2</sup>, de acordo com os critérios de seleção, serão analisados.

O curso de graduação em Filosofia – Licenciatura, na UFSM, foi criado em 14 de dezembro de 1960, pelo Decreto 3834-C e, segundo a apresentação do PPC deste curso, “confunde-se com o surgimento da UFSM”. A licenciatura em Matemática, por sua vez, foi criada pela Lei nº 3.958, em 13 de setembro de 1961.

Ambos cursos de licenciatura tem a estrutura de seus PPCs organizada conforme segue:

- 1) Apresentação;
- 2) Justificativa;
- 3) Objetivos;
- 4) Perfil desejado do formando;
- 5) Áreas de atuação;
- 6) Papel dos docentes;
- 7) Estratégias pedagógicas;
- 8) Currículo;
- 9) Avaliação;
- 10) Recursos humanos e materiais.

A busca dos documentos que compõem a pesquisa foi realizada junto à Pró-Reitoria de Graduação da UFSM – PROGRAD/UFSM, assim como nas páginas

---

2

Link da Pró-Reitoria de Graduação para acesso ao PPC oficial do Curso de Licenciatura em Matemática:

<http://w3.ufsm.br/prograd/not.php?id=1543>

Link da Pró-Reitoria de Graduação para acesso ao PPC oficial do Curso de Licenciatura em Filosofia:

<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20FILOSOFIA/>

oficiais dos respectivos cursos de graduação na internet. A partir da estrutura de ambos os PPCs será realizada a análise das informações.

### **4.3 3º momento: Procedimento para análise das informações**

O uso de procedimentos para análise de informações é fundamental para viabilizar o estudo. Nessa pesquisa, optou-se pelos procedimentos da análise documental e de conteúdo. A partir da leitura dos PPCs, os procedimentos de busca e exame serão direcionados pela materialidade: verbos e contextos, oriundos destes documentos. Diante disto, eis a materialidade:

Materialidade da pesquisa: verbos e contextos

Em documentos escritos, verbos indicam ações. Segundo, AMORA (1998) verbo é “palavra variável que designa uma ação [...]”. Emoções (amor/afetividade) são condutas que determinam ações, assim como a conduta em prol do conhecer.

Além disto, verbos possuem um vasto universo de interpretações, para além da definição descrita em dicionários. Entre as muitas possibilidades de interpretação, o pesquisador irá realizar a leitura interpretativa dos verbos e contextos, dos PPCs, por meio de duas categorias (Leitura cognitiva e Leitura afetiva). Importante ressaltar que estas categorias não farão uma leitura individual de cada verbo e seu contexto, mas duas leituras interpretativas dos verbos como um todo que faz parte de circunstâncias epistemológicas:

Categoria 1: Leitura cognitiva – direcionada com a base epistemológica da BC.

Esta interpretação está relacionada a uma leitura pelo viés cognitivo do conjunto dos verbos e contextos presentes no teor dos PPCs, juntamente com o referencial teórico em Humberto Maturana (1998) (2009), Maturana; Varela (2001),

Antônio (2009); Lima (2014); Pellanda (2009); Santos (2009), Vasconcelos & Brito (2006), entre outros, tendo como fio epistemológico, a Biologia do Conhecer.

Categoria 2: Leitura afetiva - direcionada com base epistemológica na BA.

Constituído, sobretudo, por uma interpretação que considera a ideia de afeto, presente nos PPCs. A afetividade foi abordada, basicamente, com base em estudos de Maturana (1998) sobre a BA, com o apoio de outros autores.

Escolhidos os documentos e determinadas as categorias, chegou o momento de aperfeiçoar a análise. Neste sentido, é necessário entender o conteúdo destes documentos para que se possa manipular as informações e responder à questão de pesquisa.

Lakatos (2009) apresenta as análises de conteúdo e documental:

a) Conteúdo – trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissões justificáveis.

Leva em consideração as significações (conteúdo), sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas. Lida com mensagens (comunicação) e tem como objetivo principal sua manipulação (conteúdo e expressão).

b) Documental – consiste em saber esclarecer a especificidade e o campo de análise de conteúdo. Seria um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de forma diferente.

Trabalha com documentos e se faz, principalmente, por classificações-indexação. Seu objetivo consiste na rerepresentação condensada da informação.

Diante destas considerações, a análise de conteúdo será utilizada pois, para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, é indispensável observar estes documentos, extrair a mensagem principal, manipular os dados e rerepresentar as informações trazidas.

Estes documentos oficiais demonstram a percepção sobre um determinado tema, refletindo sobre alguns conceitos em prejuízo de outros de acordo com

sentidos presentes no processo histórico a que pertencem. Corroborando com este entendimento, Garcia expõe:

Os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de idéias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. (2004, p. 14).

Neste contexto, a análise documental apresentou-se como apropriada, uma vez que, para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, é necessário explorar esses documentos, observar as informações que possam colaborar com este estudo e extrair informações explícitas ou implícitas em seu teor.

Os PPCs afetam diretamente a abrangência da atuação do docente universitário em busca da aprendizagem do acadêmico de licenciaturas, em suas múltiplas dimensões, inclusive afetiva, as quais colaboram com a eficiência do processo educativo.

No delineamento metodológico desta pesquisa, não pretendo que minhas proposições sejam compreendidas como um juízo de valor sobre a afetividade, mas como a busca e projeção de atributos/contributos da noção de afetividade aos conhecimentos e saberes referentes à formação de professores universitários, em licenciaturas.

## 5. Ao final dos diálogos: resultados e discussão

*O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. [...] Perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser.*

Santos (2009)

Antes de adentrar no trabalho com os documentos, convém resgatar a tese a ser fundamentada: A afetividade, a partir do diálogo entre a Educação e o Direito, repercute para a ampliação do repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários, em licenciaturas.

Para embasar a sua pertinência e colaboração para a formação de professores universitários, em licenciaturas, como pesquisador optei por realizar a análise de conteúdo, em documentos educacionais (PPCs) de cursos de licenciatura da UFSM (Filosofia/licenciatura – CCSH e Matemática/licenciatura – CCNE), orientados por duas categorias: Leitura cognitiva e Leitura afetiva. Tais categorias foram determinadas a partir de uma opção interpretativa, entre muitas possíveis, tendo como base a perspectiva epistemológica em estudos de Humberto Maturana, precisamente, a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar.

O olhar de pesquisador foi conduzido pela abordagem pós-moderna, pois permite a produção do conhecimento a partir de possibilidades que respondam não apenas ao mundo científico, mas também a dimensão humana da vida dos sujeitos. Neste sentido:

*A razão por que é assim parece ser só uma e sempre a mesma: a ciência é feita por humanos. Não é – contrariamente ao que às vezes se sugere – atividade de deuses, é atividade dos homens. De homens em sociedade, vivendo as realidades, os fantasmas e os mitos da sociedade em que estão integrados (DEUS, 2006, p. 217)*

Esta perspectiva permite superar uma abordagem reducionista do conhecimento, por meio de separações, clausuras disciplinares e binarismos

produzidos pela ciência moderna, para aproximar o conhecimento científico à(s) realidade(s) vivenciada(s) pelos sujeitos. Pieczkowski entende que:

É preciso ir além, rompendo com binarismos que impregnam os pensamentos ocidentais: entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância, entre o qualitativo e o quantitativo, entre a objetividade e a subjetividade, existem muitos sentidos, contextos, histórias e nuances. (2011, p. 1475).

Os binarismos polarizam as reflexões e descartam outras possibilidades necessárias à produção do conhecimento.

Em busca de novas alternativas, colabora com a produção do conhecimento, o princípio de solidariedade, pois inova ao atender anseios da atualidade no que se refere a outras possibilidades. Santos explana que “estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione com o princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado” (1990, p. 30).

A valorização da solidariedade é uma provocação a ser considerada, pois permite o exercício da capacidade de reciprocidade em trocas produtivas ao conhecimento. Neste sentido, “a solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco de identidade” (SANTOS, 2009, p. 246).

A solidariedade, para além da reciprocidade, permite a compreensão e a relação entre a igualdade e a diferença, assim como colabora com questões de estudo que solicitam uma discussão abrangente. Neste contexto:

Para identificar o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que aspire a uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas (SANTOS, 2009, p. 247)

O dogma pela consideração de um único tipo de realidade imposta impossibilita a compreensão sobre outras realidades existentes e excluídas. Neste sentido, se faz mister o exercício solidário sobre os contextos, assim como sobre o conhecimento.

Trata-se do que Santos (2009) denomina Conhecimento Solidário, o qual alcança outras realidades não observadas, não consideradas que, mesmo marginalizadas, colaboram para a produção de um conhecimento capaz de apresentar alternativas não reducionistas.

Ainda, a solidariedade apresenta-se como uma ação em prol do respeito a direitos e anseios. A prática da solidariedade e, entre outros fatores, do reconhecimento, permite a aceitação e a defesa do direito do outro e o exercício de seus desejos e vontades.

Bauman (1999) colabora com a adoção da solidariedade ao relatá-la como uma orientação que escapa aos ditames da regulação, ou seja, escapa a questões de ordem. Neste sentido, o autor menciona que:

“Ser responsável pelo Outro” e “Ser responsável por si mesmo” vêm a ser a mesma coisa. Escolher as duas coisas e escolhê-las como uma, uma só atitude indivisível, não como duas instâncias correlatas mas separadas, é o significado de reformular a contingência da sina em destino. Chamem a isso como quiserem: camaradagem, identificação imaginativa, empatia; só não podem dizer dessa opção que ela decorre de uma regra ou comando, seja uma injunção da razão, uma norma empiricamente demonstrada pelo conhecimento que busca a verdade, uma ordem de Deus ou um preceito legal. (1999, p. 249).

A solidariedade, ao apresentar como característica a responsabilidade entre os sujeitos, pressupõe o princípio da responsabilidade consigo e com o outro. Sobre este princípio:

O novo princípio da responsabilidade reside na Sorge, na preocupação ou cuidado que nos coloca no centro de tudo o que acontece e nos torna responsáveis pelo outro, seja ele um ser humano, um grupo social, a natureza, etc.; esse outro inscreve-se simultaneamente na nossa contemporaneidade e no futuro cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente (SANTOS, 2009, p. 112)

O princípio da responsabilidade gera o comprometimento com o futuro, mediante garantias no presente que, entre os diversos fatores elencados, também diz respeito ao conhecimento que pressupõe o diálogo pois, “o momento do saber é a solidariedade, o reconhecimento do outro como igual e igualmente produtor do conhecimento” (SANTOS, 2009, p. 246).

O outro também pode ser considerado como o conhecimento diverso daquele a que pertencemos e que pode, solidariamente, contribuir com a produção do conhecimento, mediante elos em temáticas de estudo.

Neste processo, o pensamento sistêmico surge como uma ruptura com a concepção moderna de conhecimento, a qual considera os contextos a partir da simplicidade, estabilidade e objetividade. Compreender a partir da ideia de sistema consiste em compreender a partir dos “modos em que acontecem as relações ou conexões entre os elementos e as relações entre as relações” WILDEN (1980, p. 204).

Um sistema pressupõe um espaço de relações que se comunicam com o todo e entre si. Para tanto, observa os fenômenos, a partir da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade. Sobre a complexidade, Pellanda (2009) colabora ao considerar que o termo complexidade deve ser utilizado:

[...] no sentido da não simplificação da realidade, mas pensando em termos de redes de onde as diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta e processual. Nesse sentido, assistimos à passagem da consideração das coisas para os processos e as redes (2009, p. 14).

Morin (2001, p. 564) complementa ao afirmar que “a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. [...] A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de ‘tecido’ e sobre a incerteza”. Adotar a complexidade pressupõe o abandono da ideia de ordem, certeza e domínio sobre as

coisas. É um desprendimento sobre conhecimentos dados como absolutos, para buscar possibilidades plurais.

Neste contexto, juntamente com a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade também são consideradas:

Conceber a complexidade das relações causais recursivas nas redes de redes que constituem a natureza em todos os níveis introduz necessariamente a. E a consciência da incerteza, a imprevisibilidade. E a consciência da destruição da certeza remete necessariamente ao pensamento relacional: senão é verdadeiro em si, é verdadeiro em relação a que? A quem? [...]

Pensar a instabilidade, a irreversibilidade, a evolução, associadas aos processos de auto-organização, exige de nós uma ampliação do foco, um foco mais abrangente que permita incluir o tempo irreversível. Ou seja, requer um pensamento complexo, integrador, que afaste a disjunção, a simplificação. [...]

Por outro lado, a construção intersubjetiva do conhecimento também introduz instabilidade: se não há leis definitivas sobre a realidade, se só temos afirmações consensuais, não temos mais as expectativas de previsibilidade e controlabilidade. **E encontrar diferentes afirmações nos levará a perguntar pelas condições, pelo contexto em que foram feitas** (VASCONCELLOS, 2002, p. 152) [grifo meu].

O pensamento sistêmico abandona a ordem, a certeza, a estabilidade e a objetividade dos fenômenos para adotar e observar os contextos, a partir de aspectos relacionais, intersubjetivos e complexos, os quais são elementos fundamentais para a compreensão a partir da ideia de sistema. A partir disto, novas afirmações são apresentadas e, em decorrência disto, novas perguntas.

Neste processo, a concepção sistêmica de mundo não se restringe à atividades científicas, mas abrange, também, aspectos sociais num contexto mais dinâmico da vida do sujeito, pois “os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que estes indivíduos se realizam como indivíduos” (MATURANA, 1997, p. 43).

Em outras palavras, “a concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações de integração” (PISTÓIA, 2009, p. 69). Desta forma, supera a fragmentação, em busca de diálogo, mediante interações por meio dos mais variados canais de comunicação sobre um mesmo tema de estudo.

Neste contexto, para refletir imagens dialógicas e colaborativas, OLIVEIRA (2008) apresenta a sociologia das emergências:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através de atividades de cuidado (2008, p. 85)

A contribuição da sociologia das emergências para a ação educativa converge com a ideia de que a construção de possibilidades plurais e concretas se faz no presente, pois:

Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro (SANTOS, 2012, p.799).

Neste contexto, no que se refere a uma perspectiva sobre a educação, atitudes humanas são necessárias:

A cultura da modernidade foi longe demais na simplificação da realidade. A educação sofreu o impacto brutal dessa força desagregadora de tal forma que as práticas educativas não oportunizam a consciência de nos vermos como membros integrantes e cocriadores do cosmos. Perdemos a capacidade de relacionar cada ação nossa com o universo como um todo. Felizmente, no seio dessa cultura de fragmentação, começam a surgir idéias, teorias e atitudes humanas que iniciam um enfrentamento disso como uma força de convergência (PELLANDA, 2009, p. 69).

Se, ao contrário da perspectiva moderna, assumimos que das ações dos sujeitos sociais depende o futuro deles mesmos e da sociedade, a educação passa a ser concebida como uma ação voltada para a formação de sujeitos sociais capazes e interessados em “cuidar” para que o futuro seja construído agora (OLIVEIRA, 2008).

Ao ser considerada ação, a educação atua, também, com as dimensões do sujeito e da sua subjetividade e dos contextos que faz parte. Estas considerações possibilitam novos espaços de análise.

A partir disto, a busca de resultados foi direcionada pela afetividade e seus possíveis efeitos à formação de professores universitários, com o intuito de compreender como os movimentos pela afetividade aparecem nos documentos e como operam efeitos na formação docente.

Conveniente se faz retomar a materialidade da pesquisa (verbos e contextos) e sua discussão por meio da interpretação em duas categorias: leitura cognitiva e leitura afetiva.

### **5.1 Verbos e contextos**

Verbos determinam ações em documentos escritos. Emoções como o amor e a afetividade, assim como as atitudes do observador ao observar, são condutas que determinam ações.

Além disto, verbos têm uma amplitude de significado que não se esgota no teor de um texto. No universo de possibilidades, direcionei, entre as muitas possibilidades de interpretação, a leitura com base em categorias.

Tanto no PPC do Curso de graduação em Filosofia/Licenciatura, no CCSH, quanto no Curso de graduação em Matemática/Licenciatura, no CCNE, foram selecionados, em conjunto, verbos e contextos que apareceram com mais freqüência em seus textos. Dez foram estes verbos, sendo conveniente apresentá-los, individualmente, juntamente com seu contexto para, posteriormente, estudá-los como um todos a partir da perspectiva epistemológica da BC e a BA, respectivamente, na categoria: leitura cognitiva e na categoria: leitura afetiva. Eis os verbos:

### 5.1.1 Analisar

- Letra 'd', em Objetivos específicos, do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “d) analisar histórica e sistematicamente conceitos filosóficos fundamentais”;

- Sexto item, em Objetivos específicos, do PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “- analisar e elaborar propostas curriculares de Matemática para a Educação Básica”;

- Letra 'b', em Competências e habilidades próprias do educador matemático, no PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos”;

- Letra 'c', em Competências e habilidades próprias do educador matemático, no PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica”;

- Quarto item, em Papel dos docentes, no PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “- analisar erros cometidos e valorizar tentativas de soluções alternativas”;

### 5.1.2 Capacitar

- Letra 'b', dos objetivos específicos, do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “b) capacitar o aluno para desenvolver atividades típicas do ofício de professor de filosofia e pesquisador em filosofia, em especial as de leitura, redação, exposição, argumentação e debate de temáticas filosóficas”.

- Quinto item, em Objetivos do Currículo, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “- capacitar o educando para o desempenho das atividades docentes e político-administrativas no contexto escolar, para seu auto-reconhecimento como professor e pesquisador no campo educacional”.

### **5.1.3 Compreender**

- Letra ‘e’, dos objetivos específicos do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “e) compreender os grandes temas filosóficos”;

- Item ‘3’, em Diretrizes (Grupo de disciplinas didático-pedagógicas), do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura:

3. compreender os fatores psicológicos e cognitivos implicados na aprendizagem. Para que o ensino de filosofia não se torne estéril e distante da vida concreta dos educandos, é de grande importância o papel de disciplinas que possam considerar a aprendizagem a partir das situações psicológicas próprias das diferentes fases da vida dos alunos das escolas, dos problemas universais do ser humano ou ainda, dos processos cognitivos e das vivências concretas dos mesmos [...]

### **5.1.4 Conectar**

- Sétimo item, em Perfil dos docentes, do PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “- conectar a Matemática com outras ciências e/ou atividades humanas”;

### **5.1.5 Dialogar**

- Letra ‘g’, em Objetivos específicos, do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “g) dialogar com especialistas de outras áreas de modo a

utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos”.

#### **5.1.6 Elaborar**

- Quinto item, em Objetivos específicos, do PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “- proporcionar meios para **elaborar**, selecionar, organizar e analisar material didático para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Básica”; [grifo meu]

#### **5.1.7 Expressar**

- Letra ‘a’, em Competências e habilidades (perfil desejado do formando), no PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura: “a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão”;

#### **5.1.8 Investigar**

- Letra ‘f’, dos objetivos específicos do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: “f) investigar temas que concorram para a integração da filosofia com áreas afins, aumentando o âmbito de informação dos alunos”;

#### **5.1.9 Relacionar**

- Letra ‘g’, do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura: Habilidades e competências (perfil desejado do formando): “Capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição dos direitos humanos”;

### 5.1.10 Vincular

- Item '2', em Diretrizes (Grupo de disciplinas didático-pedagógicas), do PPC, do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura:

2. Vincular o estudo e a pesquisa em filosofia ao contexto de seu ensino. O ensino de filosofia não pode separar-se do seu contexto institucional e social. Por isso, algumas disciplinas estarão diretamente envolvidas com o processo de compreensão e interpretação da formação profissional com ênfase nas relações do saber produzido com as instituições em que esta produção ocorre. [...]

Os verbos apresentados foram transcritos, em observância aos textos dos PPCs, dos Cursos de graduação em análise. O verbo analisar está presente nos Objetivos específicos, tanto do PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura quanto no PPC do Curso de graduação em Matemática/licenciatura. Neste Curso, também é apresentado em “Competências e Habilidades do educador matemático” e, em “Papel dos docentes”.

O verbo capacitar, por sua vez, está transcrito no PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura em “Objetivos específicos” e, em “Objetivos do currículo”. No mesmo PPC, o verbo compreender consta em “Objetivos específicos” e, em “Diretrizes” (Grupo de disciplinas didático-pedagógicas).

Quanto ao verbo elaborar, consta em “Objetivos específicos” do PPC do Curso de graduação em Matemática/licenciatura e, por último, o verbo investigar, no PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura, em “Objetivos específicos”.

Os verbos: dialogar, conectar, expressar, relacionar e vincular também estão presentes em ambos os PPCs. Os verbos dialogar e relacionar constam, respectivamente, em “Objetivos específicos” e “Habilidades e competências” (perfil desejado do formando) do PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura. No mesmo PPC consta o verbo vincular. Contudo, nas “Diretrizes” (Grupo de disciplinas didático-pedagógicas).

Os verbos conectar e expressar estão transcritos no PPC do Curso de graduação em Matemática/licenciatura, respectivamente, em Perfil dos docentes e, Competências e habilidades (Perfil do formando).

Apresentados em consonância com o teor dos PPCs, foi realizada a interpretação dos verbos e seus contextos, não individualmente, mas como um todo que faz parte de perspectivas epistemológicas, que serão consideradas de acordo com as categorias adotadas.

## **5.2 Leitura cognitiva**

Todos os verbos estão relacionados a contextos emanados nos PPCs dos cursos de graduação em Filosofia/licenciatura e Matemática/licenciatura. Estes contextos apresentam preceitos deterministas, com escrita e sentido objetivo para direcionar a compreensão do observador ao conhecer o texto destes documentos.

Basicamente, todos os verbos e contextos identificam-se com a concepção moderna. Sendo assim, a leitura destes documentos é considerada como uma mera reprodução do seu teor, em desproveito do universo de relações entre os sujeitos. Em suma, remete a padronização das relações, negando a plasticidade da(s) realidade(s) que envolvem as pessoas submetidas aos dispositivos destes documentos educacionais.

A compreensão da materialidade da pesquisa passa a ser considerada como a reprodução do discurso de um documento, influenciado por fatores de ordem histórica, política e legal num determinado espaço de tempo.

Desta forma, unifica, inclusive, as relações normatizadas nos PPCs, em subserviência característica da ciência moderna, no zelo pela ordem e para evitar o caos, em policiamento ostensivo sobre o teor destes documentos e sua reprodução no espaço das relações. Enfim, uma razão que produz verdades absolutas e incontestáveis. Sobre isto:

O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais. [...] A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas (SANTOS, 2009b, p. 21).

A compreensão é aprisionada, inclusive, sobre a palavra, escrava de uma Razão que, sequer, responde a questões complexas. Sobre esta Razão:

[...] razão encerrada em salas de espelhos que distorcem as imagens, em que só enxerga confusamente a si mesma; razão, navio encalhado, intencionalmente para que não naufrague de uma vez, em rochas ou praias em que permanece e pode apodrecer – como estas, muitas são as imagens que expressam a crise da razão em nosso tempo (ANTONIO, 2009, p. 56)

Esta Razão considera como científico apenas o que pode ser empiricamente comprovado. A partir desta premissa, acabou por enxotar outros conhecimentos e saberes que resistiram à ordem da ciência moderna. Em virtude disto, limitou seu campo de visão, não trouxe respostas satisfatórias a que se propôs e acabou por entrar em crise.

Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato, ou, como diz Prigogine, num interlocutor terrivelmente estúpido. Este aviltamento da natureza acaba por aviltar o próprio cientista na medida em que reduz o suposto diálogo experimental ao exercício de uma prepotência sobre a natureza (SANTOS, 2009b, p. 54).

Ao prezar pela ordem, o que não se adapta ao determinismo é enxotado, marginalizado, não passível de reflexão. Ao reduzir a natureza a um padrão reducionista, acaba por não apresentar soluções a problemas dos sujeitos, e ocasiona o surgimento de outras possibilidades que podem ser compreendidas como Razões que escapam a determinismos e categorizações.

Na leitura dos verbos e contextos, o ato de conhecer deve superar a clausura da condição moderna e permitir ao observador enxergar com olhos curiosos, para além da palavra intencional imersa na escrita. Neste sentido:

Exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. [...] Reclama reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 60)

Para retirar a estagnação sobre a realidade e transformá-la, conhecer requer uma ação do sujeito que escape a ditames objetivos. Neste contexto, a Biologia do Conhecer supera a compreensão simplista de algo normatizado a ser reproduzido. O conhecimento depende de como o sujeito é mobilizado subjetivamente ao invés de como é ordenado objetivamente.

Neste processo, Maturana apresenta o conceito de cognição e conhecimento. A palavra cognição diz respeito ao que:

Conotamos ou referimos como ela deve revelar o que fazemos ou como operamos nessas coordenações de ações e relações ao gerarmos nossas afirmações cognitivas. É evidente que na vida cotidiana agimos sob a compreensão implícita de que a cognição tem a ver com nossas relações interpessoais e coordenações de ações como adequadas, por satisfazerem o critério particular de aceitabilidade que aceitamos como o que constitui uma ação adequada no domínio de ações envolvido na questão (MATURANA, 2001, p. 127).

A cognição tem relação direta com nossas relações e ações que aceitamos como válidas. Sobre a cognição, de acordo com estudos de Humberto Maturana, Lima (2014) complementa:

Maturana desmistifica a ideia da cognição acontecer no sistema nervoso, de forma isolada, relacionando-a ao viver do ser humano à sua vida cotidiana. Ou seja, não há como dissociar o conhecer do ser. Sendo assim, o cérebro não é o órgão central do conhecimento. Isso não quer dizer que o sistema nervoso perca sua importância, dentro dessa perspectiva, mas tudo o que ele faz é expandir, ampliar o domínio de condutas possíveis, construídas pelos ser humano (2014, p. 48-49)

A cognição deixa de fazer parte de um processo baseado, apenas, a partir do sistema nervoso, para associar-se ao viver cotidiano do sujeito. O cérebro deixa de ser o protagonista do conhecimento, em proveito da operacionalidade das ações que o sujeito (observador) aceita como cognitivas em sua experiência cotidiana. Neste sentido, o conhecimento é constituído pelo observador como:

Uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição. Por essa razão, há tantos domínios cognitivos quantos forem os domínios de ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas que os observadores aceitarem, e cada um deles é operacionalmente constituído e operacionalmente definido no domínio experiencial do observador pelo critério que ele ou ela usa para aceitar como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas às ações que ele ou ela aceita como próprias deste domínio (MATURANA, 2001, p. 127).

Diante destas considerações sobre conhecer e conhecimento, é possível constatar que conhecer é o processo pelo qual se representa o mundo internamente a partir de relações interpessoais e condutas.

O conhecimento, por sua vez, é constituído por uma compreensão repetidamente afirmada e aceita pelo observador. Em outras palavras, é o resultado do processo de conhecer mediante a observação e reconhecimento da ação cognitiva. Pellanda (2009) complementa ao mencionar que:

Para conhecer, o sujeito cognoscente precisa agir em um domínio específico, e o conhecimento que emerge é inseparável da construção de uma realidade e do próprio sujeito. Antes de tudo, conhecer para Maturana é um processo inerente ao viver pois a vida é para ele, como o também é para Varela, um processo cognitivo (2009, p. 34).

A BC considera, ao contrário da concepção moderna de ciência, que o conhecimento é produzido como resultado de condutas reiteradas por meio de ações que tenham, como pressuposto, a emoção.

[...] não existe conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito do conhecimento emerge juntamente com o seu conhecer. Nessa ótica, não pode haver um conhecimento formal que possa ser pensado independentemente do fenômeno vivido do conhecer/viver (PELLANDA, 2009, p. 39)

Neste contexto, Humberto Maturana colabora ao considerar a razão moderna como antolhos:

Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo o mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o emocional (1998, p. 15).

As condutas reiteradas podem ser recorrentes mediante várias atitudes por parte do observador, inclusive ao analisar, capacitar, compreender, conectar, dialogar, elaborar, expressar, investigar, relacionar e vincular os contextos em que vive. Em suma, ao observar a materialidade da pesquisa para além da escrita dos verbos e seus contextos nos PPCs.

Esta perspectiva epistemológica, segundo Humberto Maturana, ocorre por meio da BC, a qual pode ser resumida na expressão: “Viver é conhecer. Conhecer é viver” (PELLANDA, 2009, p. 37).

Conhecer escapa ao acesso e domínio de conteúdos, para convergir com a vida dos sujeitos em sua amplitude de experiências, sejam pessoais, relacionais, profissionais, entre outras. A partir destas considerações, com um olhar atento para a subjetividade e o ato de conhecer para viver, os verbos e seus contextos, em seu conjunto, serão interpretados na categoria que segue.

### 5.3 Leitura afetiva

Esta leitura se debruça sobre a materialidade da pesquisa, ao direcionar a interpretação sobre a afetividade. Em virtude da variedade de definições, é conveniente expor a compreensão de sua dinamicidade por meio de alguns conceitos sobre o tema.

Entre os estudiosos, Damásio (2000, p. 431), menciona que “afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida”. A afetividade é uma manifestação interna ou externa em relação a algo em seu cotidiano.

Abbagnano, por sua vez, compreende o afeto como:

Essa palavra designa o conjunto de atos ou atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc. que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de “necessidade de afeto” é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse, o afeto não é senão uma das formas do amor (2000, p. 21).

Em outras palavras, o afeto apresenta-se como um aparato de ações em prol do cuidado com o outro, sendo caracterizado como um modo de amar, de assistir às pessoas nos momentos difíceis da vida cotidiana.

A afetividade é fundamental ao ser humano, sendo equiparada a uma necessidade básica do sujeito. Zimerman colabora ao mencionar que o afeto diz respeito ao:

quanto cada indivíduo necessita, de forma vital, ser reconhecido pelos demais do grupo como alguém que, de fato, pertence ao grupo. E também alude à necessidade de que cada um reconheça o outro como alguém que tem o direito de ser diferente e emancipado dele (1997, p. 39).

O afeto é o elemento que mantém o sujeito junto e pertencente ao grupo, inclusive educacional, em virtude do reconhecimento e da consideração de si perante os demais membros deste núcleo social como um outro legítimo nas relações, observadas as suas particularidades.

Contudo, nesta pesquisa, será adotada a concepção de afeto como emoção inserida nos estudos de Humberto Maturana pelos motivos que seguem.

Para exemplificar:

Mas então, afinal, o que é afetividade? A palavra afeto vem do latim *affectur* (*affectu*, part. de *afficere*, 'afetar', 'tocar'). Ainda, segundo caracterização do Aurélio (FERREIRA, 1999), afetividade significa na Psicologia: "Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer...". Com o apoio de Maturana (1998) e Lane (1995), considero a afetividade uma dimensão essencial na constituição do humano e da sua consciência, mote e motor da aprendizagem, da práxis (FIGUEIREDO, 2009, p. 31)

Resumidamente, a afetividade faz parte da condição humana, identificando-se, a partir de Maturana, como emoção relacionada à cognição.

Entre as diversas interpretações possíveis à materialidade da pesquisa, além da leitura cognitiva, com a colaboração da BC, os verbos e seus contextos também aceitam uma interpretação por intermédio das emoções, inclusive a afetividade pois: "Em toda ação humana está impressa uma emoção que a orienta e dá significado" (GONSALVES; LIMA, 2015, p. 5) e complementam: "Tudo o que mobiliza e gera uma ação é decorrente de uma emoção" (GONSALVES; LIMA, 2015, p. 12).

Os verbos e contextos mencionados, na condição de ações, também podem ser interpretados em decorrência de emoções, uma vez que a emoção, inclusive o amor e a afetividade, precedem ações. Neste contexto, converge com a Biologia do Amar - BA que considera o amor como a emoção que determina relações a partir da convivência e respeito mútuos com o outro, considerando-o legítimo na convivência.

A partir da Biologia do Amar, em Maturana (1998), apresenta-se o amor como a emoção que pressupõe o fenômeno social. Para ratificar este entendimento:

O que é amor?

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 1998, p. 67)

Contudo, a partir da definição de amor como emoção, pergunta-se: porque a definição de amor como emoção e não como sentimento? Schlichting e Barcelos (2012) explicam essa concepção de Maturana:

Amor e emoção, para este pensador, não expressam o mesmo que sentimentos, como comumente são conotados. Sentimentos para ele são as maneiras como costumamos designar diferentes emoções, assim, dizemos que estamos com sentimentos de raiva, tristeza, alegria e outros. O amar, para ele, não especifica nenhum tipo de valor a ser cultuado. Não fala em amar como um preceito cristão ou religioso (p. 103)

Esclarecida a diferença entre emoção e sentimento, o amor é a emoção que determina condutas (ações) de convivência e respeito recíprocos entre os sujeitos. Nestas ações de (com)viver, os sujeitos dialogam, conectam-se, expressam-se, realizam trocas e vínculos.

Neste processo, amor e diálogo estão interligados e militam juntos por uma educação libertadora, uma vez que “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo [...] é ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [...]. O ato de amor é comprometer-se com a causa. A causa da libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2006, p. 92). Freire (1996, 38-39), ainda, acrescenta que “na relação dialogal, também possível somente em nível afetivo, o conhecimento não deve ser pré-transmitido, mas construído conjuntamente”.

Uma educação libertadora surge a partir do diálogo, em que o amor, como emoção, está presente, para possibilitar uma relação por meio do afeto. Esta proposta de Educação é constituída pela produção do conhecimento, coletivamente, e não como algo posto a ser obedecido e reproduzido.

Neste processo, é pertinente esclarecer o conceito de diálogo. VASCONCELOS; BRITO (2006) colaboram ao manifestar a seguinte contribuição sobre diálogo:

É pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite normas e o outro, simplesmente, as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Transitando na construção de sua visão de mundo, na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, “não isolamento”, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro (2006, p. 73).

O diálogo é constituído pela aproximação, liberdade e compreensão em relação ao outro no espaço relacional. Sobre a convivência entre sujeitos no contexto da universidade, em Perfil do docente, o PPC do Curso de graduação em Filosofia/licenciatura, apresenta o diálogo na relação entre professor universitário e estudante, em prol da eficiência do processo educativo:

No caso específico do Curso de Filosofia, o papel do professor será, antes de tudo, **promover um diálogo permanente com os alunos**, buscando uma integração dos diversos níveis da reflexão e da produção filosófica com a vida concreta do educando. No que se refere ao ensino da filosofia [...] [grifo meu]

O mais importante, no que se refere ao comportamento e ao papel do docente neste Projeto, não é pensar que o professor age e trabalha isoladamente, sendo o único responsável pelos desafios em questão, mas sim o reconhecimento de que o docente deverá ter um compromisso e uma habilidade de articulação e de mediação em todo o processo. Assim, a responsabilidade, por maior que seja, não é a de levar sozinho a grande quantidade de trabalho entrevista, mas a de **se envolver dialogicamente nas discussões necessárias**, nas tarefas que vão surgindo e, principalmente, na coordenação dos afazeres. [...] [grifo meu]

**A disponibilidade para o diálogo e para a reflexão** deve ser um elemento fundamental no processo pedagógico, de tal modo que a vida de estudo seja um canal de comunicação com a vida universitária como um todo, inclusive com os desafios que a ela se apresentam. [grifo meu]

O diálogo pressupõe trocas entre os sujeitos, trocas que sejam recíprocas e considerem o outro como um outro legítimo na convivência, em uma relação de respeito. Sendo assim, a emoção está presente. Neste processo, o diálogo amplia, na formação de professores universitários, a dinamicidade do diálogo para a convivência, para a reflexão, para o fazer pedagógico e, em geral, para o processo educativo.

Mesmo assim, a emoção é desconsiderada pela ciência moderna, por não ser cientificamente comprovável e, por isto, ausente de credibilidade. Em virtude disto, é rechaçada frente à razão. Contudo, ao submeter-se a ordem, a razão acaba por sabotar a si própria, em afirmações equivocadas a partir de respostas sobre os diversos contextos em que se debruça para análise.

Neste contexto:

A questão fundamental do primado da razão está em admitir-se como ponto de partida de modo preconceituoso e sem fundamentação científica a prioridade da razão sobre a emoção. Começa-se pensando bem sobre a razão, admitindo-se que ela é benéfica e superior e pensa-se mal sobre a emoção, considerando-a inferior e produzindo ações negativas. As conclusões resultantes são naturalmente viciadas, comprometidas e levam a outras conclusões elaboradas a partir das premissas iniciais falsas (SANTOS, 2009, p. 272).

Ao ser considerada em desproveito da emoção, a razão visualiza os contextos com “binóculos” que deixam de olhar a dinamicidade das situações e determinam o foco apenas sobre parte da conjuntura. Ao limitar o campo de visão, acaba por realizar uma leitura e interpretação que não observa a dinamicidade sobre o que se propõe a analisar, inclusive verbos e contextos em PPCs. Desta forma, apresenta conclusões equivocadas, as quais produzem resultados insuficientes.

A interpretação dos verbos por meio de uma leitura afetiva, baseado na afetividade como emoção, tendo como base, a BA, em estudos de Humberto Maturana, se faz necessária para adotar uma condição que possibilite novas perspectivas.

Em suma, uma concepção de conhecimento para além de diretrizes estabelecidas, contextos literais e interpretações restritas. A BA converge na direção

de uma possibilidade epistemológica que aproxime o conhecimento do sujeito em suas dimensões, inclusive afetiva.

#### **5.4 Após a leitura cognitiva e a leitura afetiva...**

As leituras interpretativas propostas são opções entre a diversidade de explicações possíveis aos verbos e contextos presentes no teor dos PPCs. As interpretações foram adotadas pela influência da filiação à condição pós-moderna, assim como pela possibilidade formativa ao professor universitário com base epistemológica na BC e na BA.

Assim como a BA, a BC cria um novo fundamento epistemológico, baseado num outro modo de conceber o viver humano, pois ambas transformam o modo como refletimos.

Ao vivermos e fazermos o que fazemos como professores, pesquisadores, cientistas, etc. podemos mudar nossas reflexões somente se mudarmos a origem das nossas reflexões, isto é, somente se entendermos e mudarmos a ontologia da nossa reflexão. Se isso acontece, pode acontecer uma mudança epistemológica. Havendo essa mudança epistemológica, podemos mudar a nossa convivência, podemos mudar o nosso viver. Para entendermos melhor, devemos dizer que as proposições da BA e da BC são proposições para mudanças no mais amplo sentido do nosso viver. Portanto, não estamos tratando de uma teoria, estamos tratando da criação de um espaço para reflexão e para ação. Não devemos confundir a BA e BC como um instrumento técnico para uso acadêmico, para ser aplicado apenas na hora da pesquisa, na hora de mostrar um trabalho acadêmico. Essa proposta de reflexão serve para viver. Para viver em qualquer lugar [...] (SCHLICHTING, 2007, p.11).

A BA e a BC, na atuação de professores e profissionais de um modo geral permitem um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. Ambas as Biologias não são teorias, mas a reflexão sobre a ação em quaisquer espaços de convivência.

O professor universitário, em sala de aula, está imerso num viver e fazer que permite uma reflexão sobre o seu proceder em direção à eficiência do ensino e da aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para

outras epistemologias de reflexão, como a BA e a BC, em virtude de que possibilitam, articuladas uma a outra, mudar o viver, o conviver e o fazer.

PELLANDA (2009, p. 88) complementa ao relatar que “é impossível separar as diferentes dimensões do humano, porque o ato cognitivo é parte do processo de viver e implica a presença ativa das emoções. Ao viver, não podemos separar nenhuma instância do nosso ser que sobrevive porque aprende enquanto vive”.

Ainda, segundo LEITE (2005, p. 15), “não se pode perder de vista que a esfera afetiva e a esfera cognitiva, muito embora com características peculiares, integram o mesmo processo”. Em outras palavras, mesmo que a afetividade e a cognição tenham particularidades, se complementam ao atuarem em prol do desenvolvimento humano.

A partir desta abrangência associativa, é possível vislumbrar novos modos de refletir sobre a materialidade do estudo e, ainda, sobre a prática pedagógica e o modo de compreender o conhecimento:

Sendo o amor um elemento fundante do humano, ele vai participar da própria constituição dos sujeitos de forma integradora, articulando inteligência/subjetividade/conhecimento. É exatamente por isso que não podemos falar em emergência de conhecimento sem levar em conta as emoções [...] O conhecimento não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro (PELLANZA, 2009, p. 83)

O amor é a emoção que pressupõe o humano e, diante desta condição, faz parte dos processos constitutivos do sujeito, inclusive do processo de produção do conhecimento, observada a dimensão da convivência entre os sujeitos.

Na condição de emoção, o amor constitui a aceitação do outro como alguém legítimo na convivência, abrindo um espaço de interações, sem exigências, pois amar “consiste nas dinâmicas relacionais por meio das quais o outro surge como legítimo outro na convivência com a gente, é o fundamento do respeito mútuo” (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 171).

O amor é uma emoção primordial na história do Homem:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social. O amor é a emoção que constitui o domínio das condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 1998, p. 23).

O amor, de acordo com Humberto Maturana (1998), é diverso da paixão avassaladora que acomete os apaixonados. É uma emoção constitutiva da biologia humana relacionada à convivência social, constituindo o domínio de condutas que considera a legitimidade e reciprocidade com o outro. Sobre isto:

Ao falar de amor, Maturana fala sempre como um biólogo [...] Ele considera que negar essa emoção básica, negar nossa condição de seres amorosos que surgiram com o compartilhar alimentos e cuidados, implica em cairmos comportamentos neuróticos e sujeitos a doenças de todo o tipo que seriam conseqüências de harmonia interna (relação com nós mesmos) e com os outros (POLLANZA, 2009, p. 84).

No espaço educacional, a sala de aula é um espaço de experiências pessoais, por meio de relações sociais, ou seja, relações interpessoais entre professor e estudante, constituídas pelo amor como emoção, inclusive, a afetividade.

Os aspectos afetivo-emocionais têm papel determinante no processo de desenvolvimento e constituição (orgânica e social) do indivíduo. Além disso, as emoções desempenham um importante papel no processo de construção de significados em salas de aula, estando relacionadas aos impulsos, interesses e motivações dos estudantes e do professor no trabalho com o conhecimento científico nas aulas (SANTOS, 2007, p. 12)

Neste contexto, uma educação para a emoção é pertinente e necessária à aprendizagem. Santos (2007, p. 9) complementa ao mencionar que “as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a nossos interlocutores

e podem, também, ter participação na orientação cognitiva e na compreensão das mensagens e de seu conteúdo”. Em outras palavras, as emoções têm o potencial de orientar a ação cognitiva.

Para corroborar com a relação entre emoção e conhecimento:

Ao colocarmos-nos no espaço de observação das emoções estamos agindo de um lugar em que podemos observar onde acontece a congruência de interesses na interação (pedagógica) entre professor e aluno. Ou seja, a abertura que acontece na relação que permite a aprendizagem. Que permite, na conversação, que seja revelado o conhecimento, ou seja, revelada a transformação desejada (SCHLICHTING, 2007, p. 106).

A Biologia colabora com a Educação, ao considerar a relação entre a emoção e a cognição, por meio da compreensão de que ambas estão entrelaçadas nas atividades da dinâmica cerebral, afetando diretamente a aprendizagem. Em suma, as emoções, entre elas, a afetividade, possuem uma relação direta com o conhecimento, inclusive biologicamente considerado.

Uma vez caracterizada como emoção, convém apresentar o significado da palavra emoção: “vem do latim *movere* (que significa mover), precedida do sufixo *ex* (para fora), significa afastar-se” (SANTOS, 2009, p. 30).

Damásio (2000), por sua vez, considera que:

emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida (2000, p. 74-75).

A emoção é biológica, inerente ao ser humano e com a finalidade de perpetuar a vida da espécie. Entre os autores que estudam as emoções, Damásio (2000, p. 61) define que “uma emoção propriamente dita é uma coleção de respostas químicas e neurais que formam um padrão distinto”.

Contudo, a emoção será compreendida a partir da definição de Humberto Maturana (1998, p. 92) que considera as emoções como “dinâmicas corporais que especificam os domínios da ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio da ação”. O que determina as ações são as emoções. Para complementar: “É a emoção que define a disponibilidade do sujeito para atuar [...]” (GONSALVES; LIMA, p. 12)

De acordo com Maturana, sem um atuar em prol da aceitação do outro na convivência permeada pelo amor como emoção determinante das condutas, não há comunhão afetiva. Diante disto, afeto e respeito recíprocos estão interligados no conviver. Maturana manifesta-se:

Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (1998, p. 15).

No que se refere à afetividade como emoção:

Não é lógico descartar-se a afetividade enquanto conteúdo das emoções, pois ela não pode ser alcançada ou descrita por meio de explicações lógico-discursivas devido a ter natureza diferente da razão. [...] Razão, Emoção e Afetos são formas complementares e integradas para se perceber e não podem ser reduzidas umas às outras. Elas não são excludentes e se associam, interpenetram e complementam (SANTOS, 2009, p. 281).

Na condição de emoção, o afeto, provoca ações, pois “quando falamos de emoções são os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam” (MATURANA, 1998, p. 22).

A partir dos estudos de Humberto Maturana, é possível considerar, no que se refere à emoção, uma racionalidade diferenciada da concepção moderna. Damásio (2006, p. 233) entende que não há racionalidade pura, uma vez que “a ação dos impulsos biológicos, dos estados do corpo e das emoções pode ser uma base para

a racionalidade”. Razão e emoção estão entrelaçados, inclusive biologicamente, porque não há como ter argumentos racionais dissociados de emoção.

A inter-relação entre razão e emoção faz parte do cotidiano de homens e de mulheres nos ambientes sociais que freqüentam e estabelecem relações. Nesta compreensão do viver humano, a afetividade está presente.

Maturana corrobora ao relatar que:

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações tem um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional (1998, p. 18)

No âmbito educacional da universidade, o afeto, em sua natureza de emoção, está presente e determina condutas, pois “a emoção move a inteligência, tanto no sentido de motivação, como de movimentação. A etimologia relembra ligações e familiaridades esquecidas na significação das palavras: mote, motor, motivo, emotivo, motivação, reúnem-se pela mesma raiz” (ANTONIO, 2009, p. 58).

Assim como razão e emoção estão interligadas, do mesmo modo ocorre em relação à emoção e inteligência. Ambas, em atuação conjunta, proporcionam a base da motivação do sujeito no processo de apropriação do conhecimento.

Bolívar (2002, p. 220) exemplifica, ao relatar que “os estudantes solicitam professores que exerçam sua autoridade com firmeza e tolerância, que os ajudem e orientem e os tratem com cordialidade e afeto. Desse modo, os papéis de professor e aluno passam a ser mais complementares, em uma relação paritária”.

No contexto em que são apresentados, os verbos remetem a ações, movimentos em direção a algo. A interpretação proposta em relação a estes verbos e contextos expostos nos PPCs milita em favor do desenvolvimento cognitivo. Para além disto, Lucchesi completa:

O desenvolvimento do educando pressupõe o desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver. Educação tem que ser não o que pensar, mas sim como pensar. Para que isso ocorra com nossas crianças devemos proporcionar um ambiente alegre, feliz e que possui um espaço para dialogar, discutir, questionar e compartilhar saberes (1984, p. 213).

As demandas de amor e afeto precisam ser atendidas para que o aprendizado ocorra. Estudantes que os recebem sentem-se estimulados a aprender, ou seja, afeto e aprendizado estão entrelaçados.

No que se refere à afetividade, SOUZA (2011, p. 123) “considera o afeto a conduta amorosa estabelecida entre os indivíduos em sede familiar, social, cível, trabalhista, entre outros”. Desta forma, o afeto, assim como o amor, constitui uma emoção, inclusive no âmbito universitário.

Neste raciocínio, “se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (MATURANA, 2001, p. 129), ou seja, ao observar a emoção é possível determinar a ação.

A afetividade, além de determinar ações, também é constitutiva das relações sociais. É importante compreender o que seja uma relação social. Humberto Maturana colabora diferenciar relações humanas de relações sociais. Este autor considera que “relações humanas que não são fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua” (MATURANA, 2009, p. 26).

Contudo, uma comunidade humana é considerada um sistema social, apenas se baseada no amor. Maturana ratifica este entendimento ao dispor:

Todo sistema social humano se baseia no amor, em qualquer de suas formas, que une a seus membros e o amor é a abertura de um espaço de existência para o outro [...] se não há amor na socialização genuína os seres humanos se separam. Uma sociedade na qual o amor acaba entre seus membros se desintegra. (1998, p. 76).

Num sistema social, as relações sociais são o conjunto de interações em que é observada a aceitação e respeito recíprocos entre as pessoas que a vivenciam. Externo a isto, poderá haver quaisquer outros tipos de relações, porém não sociais.

Maturana afirma que as relações sociais são relações que somente podem acontecer no amar. Para ele o amar é o emocionar que se estabelece no social. Com isto, em outras palavras, ele quer dizer que enquanto agimos nas condutas que permitem relações no respeito e aceitação mútuas espontâneas, estamos constituindo com nossas condutas nessas relações o sistema social que se define com nossa participação nele. Só podemos considerar uma relação como uma relação social se o emocionar que se define essa relação for a aceitação e o respeito entre os que dela participam, ou seja, o amar (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 50).

Ao fazer parte de uma relação baseada em condutas de respeito e aceitação mútua entre as pessoas, o sujeito vive uma relação social, ou seja, não há negação de si e do outro. Ainda, há esforços recíprocos, comunhão em prol da realização de algo. Para complementar:

Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência (MATURANA, 1998, p. 78)

Nesta perspectiva, quaisquer óbices à aceitação do outro, afeta diretamente o acontecimento de um fenômeno social pois “qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse de verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social” (MATURANA; VARELA, 2001 ,p. 269).

Neste contexto: “relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social” (MATURANA, 2001, p. 47). Em outra palavras, o respeito e a

aceitação mútua pressupõem a relação social sob pena de, a sua ausência, descaracterizar este tipo de relação.

A dimensão afetiva faz parte das relações sociais por ser constitutiva dos sujeitos que estabelecem estas relações, as quais permeiam os mais diversos ambientes da sociedade, seja familiar, entre outras. Tanto é que:

O ser humano é construído a partir de várias dimensões, quais sejam: família, vida social, patrimônio, dentre outras. Hodiernamente, tem-se entendido que todas as dimensões são estruturadas por meio do valor jurídico afeto. Assim, o homem para ser digno necessita que o afeto seja reconhecido como valor inerente a sua condição humana e, dessa forma, um verdadeiro direito subjetivo de personalidade, que uma vez desrespeitado enseja reparação (SOUZA, 2011, p. 116).

Entre as várias dimensões que constituem o sujeito afetivo, está a esfera educacional como espaço de relações sociais entre professores e estudantes, em que “um professor serve de guia para orientar e para criar na interação com alunos um espaço relacional ou domínio de relações no qual acontece a aprendizagem” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 136).

O professor é o profissional da educação indispensável ao processo educativo, com competência para estimular a convivência entre os membros do grupo, seja entre estudantes ou entre estudantes com o professor, em busca da aprendizagem, “pois o mestre [aquele que ensina/escreve, mesmo sem saber a língua dos alunos/do livro] ensina que, para aprender, o melhor é praticar a arte de traduzir: de pôr as experiências em palavras e suas palavras à prova” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 10).

Em estudo que objetivou compreender diferentes percepções à respeito da afetividade na ação pedagógica com crianças de 5 a 11 anos, em entrevista semi-estruturada a professores, a professora B manifesta-se:

Sobre o “relacionar-se”, a professora B entende: “Todos nós aprendemos uns com os outros, vivemos das nossas relações sociais. Com professor e aluno não acontece diferente, a criança aprende com o professor e com a afetividade no processo de ensino-aprendizagem não se envolve apenas o cognitivo, mas também aspectos afetivos”. Observa-se que em seus

dizeres, a professora B cita de forma estanque aspectos sociais, cognitivos e afetivos no processo ensino-aprendizagem, porém aponta uma possível contribuição das relações sociais e dos aspectos afetivos para a cognição (OLIVEIRA, 2014, p. 9)

Neste sentido, o afeto possui relação direta com a aprendizagem, em virtude de que “sentir afeto é uma experiência prévia à cognição” (CASASSUS, 2009, p. 90).

É relevante o estudo da afetividade para a formação do professor universitário, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem mediante a utilização de metodologias adequadas, etc.

Antes de discutir a relação entre formação do professor e a afetividade, surge um questionamento, inerente ao ofício de ser professor, qual seja: O que é educar? Maturana oferece uma possibilidade de resposta, a qual apresenta-se como a mais adequada ao contexto deste estudo:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. [...] A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar (MATURANA, 1998, p. 29).

Educar é um processo de convivência, que pressupõe reciprocidade e o reconhecimento do outro no viver junto. Ainda, “educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se” (ANTÔNIO, 2009, p.19).

Educar, então, é uma atividade relacional, pois “a formação humana está sempre ligada às relações ainda que cada um, na sua dimensão de autonomia, precise ser autor de seu próprio processo” (PELLANDA, 2009, p. 53).

Ao direcionar o olhar, para além de um sistema formal e institucionalizado, a educação deve ser compreendida de modo dinâmico e contínuo, não sendo

esgotada em um período institucionalmente delimitado, mas para toda a vida. Em colaboração:

Como dizia magnificamente, Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida” (MORIN, 2014, p. 47)

Os PPCs analisados, assim como os verbos e seus contextos dispõem sobre a educação pela transmissão de conhecimentos técnicos. Contudo, é necessário olhar para além desta concepção simplista. A Educação compreende um comprometimento do sujeito com uma educação para toda a vida.

A educação também constitui um mundo de trocas com o outro e aceitação deste como alguém legítimo na convivência, ou seja, a educação é um processo contínuo de trocas recíprocas. Para confirmar:

Para que se tenham processos educativos efetivos se torna essencial a constituição de relações de respeito mútuo, lugar nos quais se torna possível florescer interações autênticas e solidárias, recanto em que há um clima de compreensão na qual os seres são, realmente, mais importantes do que os fatos, eventos e circunstâncias (FIGUEIREDO, 2009, p.39)

Diante disto, “o educar é um processo que em um ou outro lugar acontece de modo espontâneo como “transformação na convivência” em todos os âmbitos do nosso viver. Essa constatação é quase consensual, entretanto, não a consideramos fundamental em nosso viver” (SCHILICHTING; BARCELOS, 2012, p. 63). O educar acontece no viver, em espaços de convivência, ou seja, educar é um processo amplo e dinâmico que afeta os diversos lugares da vida social, inclusive a universidade.

O educar está presente nos diversos espaços de convivência da sociedade. Entre eles, o ambiente educacional, no qual o professor é um dos pilares do processo educativo. Contudo, este profissional deve superar a concepção moderna de educação:

A cultura da modernidade foi longe demais na simplificação da realidade. A educação sofreu o impacto brutal dessa força desagregadora de tal forma que as práticas educativas não oportunizam a consciência de nos vermos como membros integrantes e cocriadores do cosmos. Perdemos a capacidade de relacionar cada ação nossa como o universo como um todo (PELLANZA, 2009, p. 69)

Sendo assim, este profissional precisa ir além de uma concepção reducionista sobre a educação, principalmente para que observe os estudantes como gente e não apenas como alunos tratados como contas bancárias em que os professores depositam seus conteúdos (Arroyo, 2011, p. 53). Sobre a educação bancária:

Configura a abordagem pedagógica pela qual o educador é agente transmissor de informações e conhecimentos aos educandos. Para esta concepção, o único papel do educador é o de expor/impôr conhecimentos, não havendo espaço para discussão ou reflexão, sua missão é meramente informativa. Por isto, adota-se, analogicamente, o termo “bancária”. A ideia que se tem é de que aquele que possui conhecimento irá “depositar”, transferir, pura e simplesmente, aquilo que conhece para aquele que nada sabe, o depositário do saber de outrem (VASCONCELLOS, 2006, p. 83).

Contudo, esta compreensão desconsidera que os educandos tenham participação ativa no processo educativo. Maturana retifica este entendimento, ao considerar a participação dos estudantes em trocas produtivas:

Para mim, a docência sempre foi extremamente importante porque, inspirado pelas perguntas inteligentes dos estudantes, os seminários eram para mim uma espécie de laboratório onde ensaiava diferentes abordagens do tema. Não me aborrecia jamais. Cada pergunta que sai pode ser interessante e levar a novas idéias (MATURANA; PORKSEN, 2004, p. 156).

A atividade docente não se restringe à facilitação do acesso a conteúdos, mas a uma formação abrangente do sujeito. Arroyo, ainda, acrescenta: “está em jogo o pensar, sentir e ser gente” (2011, p. 70), como também perceber o outro como gente pois “parece que os indivíduos perderam a sensibilidade de serem “pessoas”, de serem “gente”; perderam a humana capacidade contemplativa, não apenas de “ser”, mas também de perceber o outro como gente” (SILVA; TONIOLO, 2009, p. 190).

Em outras palavras, educar é uma ação que, assim como a definição de conteúdos, pressupõe a atenção sobre os sujeitos, em suas relações sociais nos mais diversos espaços sociais, inclusive na universidade.

O professor é um dos protagonistas deste processo e, nesta condição, deve estar atento à dinâmica que envolve a educação para além do ensino disciplinas oficialmente instituídas, para possibilitar a aprendizagem em sentido plural:

A aprendizagem dos conteúdos conceituais precisa estar mergulhada no conjunto de outras aprendizagens fundamentais ao aprendizado humano: aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar, aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser (HENZ; ROSSATTO, p. 17, 18, 2009)

Neste sentido, abrange o desenvolvimento de outras dimensões do sujeito que favorecem a aprendizagem como, por exemplo, a sensibilidade. Nesta linha de raciocínio:

Educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos, é fundamental para despertar o desejo de aprender. Sem despertar e desenvolver este desejo, dificilmente haverá aprendizagem autêntica e significativa, elaboração de conhecimento, autoria de idéias e palavras. Dificilmente haverá emancipação: falar pela própria boca, com as próprias palavras, ver com olhos livres, isso vai além da razão, as iluminações racionais não bastam (ANTONIO, 2009, p. 58).

É fundamental que o docente tenha um comportamento sensível em relação ao estudante, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15); formar é mais que simplesmente educar formalmente.

Diante disto, por ser atuante na formação do sujeito, ao professor cabe um perfil mais abrangente, inclusive em relação a si mesmo, pois “o desenvolvimento na área afetivo-emocional supõe crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas” (MASSETTO, 2003, p. 38).

Para educar e potencializar a aprendizagem, o professor precisa desenvolver uma educação sensível ao humano. Para tanto, é necessário que o docente tenha consciência de suas restrições e habilidades, trabalhando estes aspectos em prol do ensino e da aprendizagem.

Ao professor cabe olhar-se como “sujeito capaz de desenvolver múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas. De aprender múltiplas linguagens, assim como refletir sobre sua prática, eleger temas para projetos, sem esquecer os sujeitos e seus tortuosos percursos humanos” (ARROYO, 2011, p. 46-47).

A partir das relações interpessoais explicamos o mundo, uma vez que “na vida diária normalmente nos movemos inconscientemente de um caminho explicativo a outro e fazemos isso de acordo com o fluxo de nossas emoções e desejos em nossas relações interpessoais” (MATURANA, 1997, p. 265).

O docente é um profissional complexo, pois sua atuação perante os estudantes, além da facilitação ao acesso a conhecimentos técnicos, compreende também atenção ao aspecto afetivo. Neste sentido:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano (FREIRE, 1996, p.159).

Sendo assim, o professor necessita estar capacitado, ainda, para trabalhar a dimensão afetiva com os estudantes, utilizando estratégias que possibilitem aos educandos desenvolver o afeto e, a partir disto, o interesse em aprender.

A afetividade influencia diretamente na aprendizagem, tanto positivamente quanto negativamente, pois “a experiência afetiva é positiva e intelectualmente construtiva quando o aprendiz tem ganhos em compreensão; reciprocamente, a sensação afetiva é negativa e gera sentimentos de inadequação quando o aprendiz não sente que está aprendendo” (MOREIRA, 2000, p.42).

É fundamental “o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade” [...] (FREIRE, 1996, p. 51). Em suma, os professores urgem de uma

formação pelo viés afetivo, tanto em relação a si, como na atuação junto aos estudantes.

Mesmo “que o senso comum e mesmo alguns educadores famosos, apoiados no quadro mental tradicional, concebiam o ensinar como ação instrutiva, como uma ação de transmissão de conhecimentos” (ANDRADE; SILVA, 2005, p. 39), o processo de formação do professor universitário, em licenciaturas, necessita de adaptação na formação docente a outros conhecimentos.

O PPC do Curso de graduação em Filosofia – “Habilidades e competências” (perfil desejado do formando), considera a dinamicidade da relação de uma área do conhecimento com outros saberes, inclusive com as dimensões da vida humana:

A filosofia pode ser aplicada em todos os campos do saber e em todas as dimensões da vida humana. Ela pode ser apresentada como uma busca racional de verdades fundamentais, como uma busca de compreensão e sentido, como uma investigação dos princípios e dos valores importantes para o agir humano.

O PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura, por sua vez, em “Estratégias pedagógicas”, também considera a relevância de outros saberes para a ação pedagógica. Tanto é que define o PPC deste Curso como ação compreendida a partir da mobilização de saberes:

Essas estratégias pressupõem que o Projeto Pedagógico seja essencialmente baseado numa ação, que permita **mobilizar saberes** em situações concretas, contextualizadas; que possibilite, também, **a compreensão dessa ação na sua essência** e não se restrinja apenas à ação pela ação e, fundamentalmente, que possibilite a compreensão do foco dessa ação, e a percepção do que é necessário para intervir no processo e avaliar os resultados dessa ação. [**grifos meus**]

Entretanto, este movimento em prol de outros conhecimentos e saberes não é um processo simples, pois:

Tendemos a viver num mundo de certezas, de solidez perceptiva não contestada, em que nossas convicções provam que as coisas são somente

como as vemos e não existe alternativa para aquilo que nos parece certo. Essa é a nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo habitual de ser humanos (MATURANA, p. 22, 2001)

Contudo, a atuação do professor urge da apropriação de outros conhecimentos para responder a questões cotidianas de sua prática docente. O professor é um profissional com ação direcionada a várias dimensões. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...] (FREIRE, 1996, p. 161).

Ainda, o mesmo autor complementa ao considerar que: “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (1996, p. 165). Sendo assim, o professor, como profissional de participação ativa no processo educativo, precisa estar capacitado a trabalhar, além de conhecimentos técnicos, a afetividade.

Ao não acolher o afeto em sua atuação, em meio ao caráter humano que constitui a educação, colaborará com um absolutismo que, de maneira alguma, se identifica com quaisquer hipóteses do que possa ser entendido como educação. Neste processo, o desenvolvimento do educando em sua pluralidade de aspectos, inclusive afetivamente, faz parte das funções do professor.

Morin (2006 p. 15) colabora ao apresentar a necessidade de considerar a “condição humana como objeto essencial de todo o ensino”. A condição humana é constituída de várias dimensões, entre elas, a afetividade.

Com esta compreensão:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2002, p. 130).

O docente é um profissional com competência para desenvolver o potencial afetivo dos estudantes. Além disto, com sensibilidade para afinar a sua prática em

prol do humano, inclusive em suas imperfeições. Ao professor, cabe “trabalhar o desenvolvimento de sujeitos afetivos, éticos, estéticos, cognitivos, trabalhar pedagogicamente identidades, diversidades exige competência e trato, profissionalismo muito especial” (ARROYO, 2011, p. 98).

A atuação do professor é complexa e exige uma formação abrangente no que se refere, também, a aspectos humanos. Para uma educação atenta ao humano, é necessário que o professor faça uma imersão em si, na busca da sensibilidade e, principalmente, da capacidade de escuta em relação ao estudante.

Neste sentido, o exercício da alteridade é fundamental para que haja uma aceitação do outro em sua (in)completude. Bondía colabora ao apresentar outro modo de pensar a educação, quando sugere a possibilidade do par experiência-sentido, sendo a experiência algo que:

Requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos de correr: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDIA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura (BONDÍA, 2002). O exercício da alteridade tem como finalidade a compreensão do outro e de si em uma relação de reciprocidade.

Em “Papel dos docentes”, o PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura, expõe a sensibilidade do sujeito para a sua experiência na condição de estudante e futuro professor:

**A experiência como aluno**, não apenas nos Cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar é fundamental no papel que desempenhará como futuro docente. A compreensão desse fato mostra a **necessidade de que o futuro professor vivencie como aluno**, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, as

capacidades e modos de organização que se pretende vê-lo desempenhando nas suas futuras práticas pedagógicas. [grifo meu]

Na formação de professores, a experiência reflexiva sobre esta dupla condição (estudante e professor) remete à emoção (afetividade) e à cognição por meio de futuras atividades pedagógicas que considerem os sujeitos em sua convivência com o outro.

Entretanto, na área educacional persiste a dissociação entre cognição e afetividade. “Esse dualismo é um dos maiores mitos presentes na maioria das propostas educacionais da atualidade” (VASCONCELOS, 2004, p. 617). Apesar disto, há interesse na humanização do processo de amadurecimento do estudante, compreendendo a formação de capacidades abertas para o educando, sendo exemplo: a afetividade.

Ao professor compete a facilitação deste processo, pois “todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”. É fundamental que o professor seja capaz de dialogar também com outras áreas do conhecimento para expandir seu processo de escuta em favor do desenvolvimento de outros aspectos fundamentais à formação do sujeito.

Esta é uma necessidade vital no trabalho educativo, hoje mais do que em qualquer outro tempo: superar os enclausuramentos, as divisões estanques, as rígidas separações. Superar o que isola, o que fraciona, o que dissocia, o que reduz e desfigura o conhecimento e também o ensinar e o aprender” (ANTONIO, 2009, p. 90).

A interação com outras áreas do conhecimento permite ao professor avançar o olhar para além das fronteiras de uma abordagem isolada, inclusive através de interações produtivas.

A educação como espaço de relações sociais entre professor e aluno, converge na interação que permite a aprendizagem.

Na relação pedagógica, o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo), mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação

[...] O educando modifica suas atitudes (aprende) porque estabelece um vínculo com o educador – e com o saber, como veremos; o caráter desse vínculo condiciona o caráter da aprendizagem (GRACIA, 1989, p. 346)

Freire (1996, p. 25) complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Neste sentido, “a educação é um processo no qual tanto estudantes como professores mudam junto de forma congruente enquanto se mantêm em interações recorrentes de tal modo que os estudantes aprendem a viver com seus professores em qualquer domínio da vida” (MATURANA, 1999, p. 40).

A partir deste entendimento, aprender significa “transformar-se em coerência com o emocionar como resultado de um processo de interações recorrentes onde dois ou mais seres interagem em transformação mútua” (FIORE, 2011, p. 70).

Damásio (2003, p. 71) complementa: “a aprendizagem está relacionada com a intrincada rede pensamento/emoções. [...] Os níveis cognitivo e emocional de processamento são continuamente ligados dessa maneira”.

Diante dessas considerações, a aplicação da afetividade é cientificamente viável à formação do professor universitário, ao processo educativo e à produção do conhecimento, pois assim como o amor, a afetividade é uma emoção importante à aprendizagem.

Casassus (2009, p. 205) vai além, pois considera que “as emoções deveriam ser uma das finalidades da educação”, inclusive, com respeito à formação do professor universitário, uma vez que as emoções estão inseridas nas experiências destes profissionais.

LIMA (2014, p. 98-99) ratifica: “a emoção está intimamente ligada à memória, ou seja, ao contexto em que ocorrem as experiências individuais desses professores. Elas influenciam a atenção e a ação dos professores em suas experiências didáticas e pedagógicas”. A emoção como finalidade da educação contribui ao considerar as vivências do professor, em suas práticas didáticas e pedagógicas.

Além disto, “hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo [...]” (SANTOS, 2009b, p. 59). Se faz necessário um conhecimento que

considere o fato de que “ a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana ensinar a viver) [...]” (MORIN, 2014, p. 65)

Atualmente, as emoções estão relacionadas ao viver e de, acordo com a BC, ao conhecer. Para tanto, é fundamental adotar um conhecimento dinâmico, não fragmentado; um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2009, p. 60).

Educar é um processo que não se restringe à apropriação de conteúdos oficialmente instituídos, mas abrange também as emoções pois, assim como os conteúdos, favorecem o pleno desenvolvimento do ser humano. Em virtude disto, as emoções, como por exemplo, a afetividade, são pertinentes para constituir a formação do professor universitário, em prol do ensino e da aprendizagem.

## 6 Para abrir caminho a novos diálogos

*Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisa simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.*

(SANTOS, 2009)

Os resultados e discussão apresentados fundamentam a tese proposta. A partir disto, considero que a afetividade está inserida, mesmo que implicitamente, no processo formativo do docente universitário, em licenciaturas. Em virtude desta afirmação, apresentei, nesta pesquisa, a pertinência do afeto à formação do professor, por meio de uma possibilidade interpretativa aos verbos e contextos presentes nos PPCs dos Cursos de graduação em Filosofia/licenciatura e Matemática/licenciatura, ambos da UFSM.

Neste contexto, em meio ação reflexiva durante o processo de escrita, surgiram duas perguntas, sendo conveniente apresentá-las separadamente. Segue a primeira pergunta:

1) Como o movimento pela afetividade aparece nos PPCs, de cursos de licenciatura da UFSM (Filosofia/licenciatura – CCSH e Matemática/licenciatura – CCNE)?

Uma possibilidade de resposta exige um movimento por meio de dois fatores interligados, com base no desenvolvimento dos resultados e discussão:

- A análise de verbos e contextos selecionados nos PPCs pode ser realizada, em observância à condição pós-moderna, a qual acolhe a afetividade como colaborativa na produção do conhecimento relativo à formação de professores universitários;

- A adoção de um modo de interpretação é pertinente para recepcionar a afetividade entre as ações presentes nestes documentos educacionais.

No que concerne à primeira afirmação, considero que a condição pós-moderna é a mais apropriada, uma vez que admite a produção do conhecimento a partir de possibilidades que respondam ao contexto das dimensões da vida do sujeito em sua(s) realidade(s). Entre estas dimensões: a afetividade.

Esta perspectiva não ocorre na ciência moderna, por considerar conhecimento apenas o que pode ser comprovado cientificamente, além de considerar a ordem e a estabilidade do mundo, como se o futuro fosse uma repetição do passado. Sendo assim, compreendo que submeter o viver humano em suas múltiplas dimensões a modelos científicos de comprovação empírica expulsa possibilidades de respostas à dinamicidade dos anseios e necessidades dos sujeitos.

Em colaboração com a recepção da afetividade na produção do conhecimento, entendo ser possível vislumbrar alguns caminhos; o primeiro deles, com base no princípio de solidariedade, que permite trocas recíprocas e a aceitação de outras realidades não consideradas, para além de realidades cientificamente determinadas. A solidariedade também tem como característica a responsabilidade entre os sujeitos, por meio de ações de acolhimento.

Ainda, como uma segunda alternativa ao movimento reflexivo, colabora o pensamento sistêmico, o qual consiste em espaços de relações interligadas com o todo e entre si. O pensamento sistêmico desconsidera a certeza, a estabilidade e a objetividade dos fenômenos para considerar os contextos em seus aspectos relacionais, intersubjetivos e complexos. Ao considerar a ideia de sistema, surgem novas afirmações, novas perguntas e novas possibilidades.

A condição pós-moderna recebe, ainda, como um terceiro caminho, a colaboração da sociologia das emergências ao apresentar para o futuro, múltiplas possibilidades através de atividades de cuidado.

O estudo da afetividade na formação de professores universitários insere-se no âmbito da observância aos contextos subjetivos presentes nos espaços

educacionais. Nestes espaços educacionais, estão presentes os PPCs dos Cursos de graduação em Filosofia/licenciatura e Matemática/licenciatura.

Estes espaços, em geral, exigem uma interpretação solidária, sistêmica e, a partir da sociologia das emergências, possibilidades colaborativas para o futuro, por meio de atividades planejadas e realizadas pelo professor em sua atuação junto ao estudante. Diante disto, a afetividade, por ser pressuposto das relações sociais e da aprendizagem, contribui na produção do conhecimento e saberes à formação de professores.

No que se refere ao segundo fator, a adoção de um modo de interpretação necessário para recepcionar a afetividade, entre as ações presentes nestes documentos educacionais, apresenta-se como alternativa, a análise dos movimentos da afetividade por meio de leituras interpretativas.

Os PPCs são documentos objetivos, conteudistas e disciplinares que materializam o currículo num determinado momento histórico. Contudo, estes Projetos remetem ao conjunto de ações que escapam a determinações. Trata-se de ações que dizem respeito às relações entre os sujeitos, de cunho subjetivo e colaborativo ao processo educativo e formativo. Sendo assim, exigem uma interpretação que observe ações e contextos subliminares ao texto escrito.

A interpretação sobre os documentos pode ser realizada a partir de inúmeros modos. Entretanto, com base em minha filiação epistemológica em estudos de Humberto Maturana, a interpretação foi realizada a partir de estudos de Humberto Maturana sobre a BC e da BA por meio, respectivamente, de duas categorias apresentadas frente à materialidade do estudo.

A afetividade equivale ao amor como emoção, o qual constitui condutas em prol da aceitação do outro, em interações legítimas, sem exigências. O afeto como emoção também constitui estas ações. Em documentos escritos, ações são verbos, os quais indicam ações, condutas.

Na condição de ação, verbos e contextos podem ser interpretados, extensivamente, como condutas a partir de emoções, entre as quais, o afeto. Desta forma, uma interpretação a partir da BA e da BC constitui uma possibilidade

formativa em que as emoções estejam presentes no contexto educacional, para além de uma formação tecnicista e disciplinar.

Associado à interpretação de verbos e contextos nos PPCs, por meio de categorias, mediante a leitura pela perspectiva epistemológica da BC e da BA, consegui observar movimentos pela afetividade também por meio da filiação à condição pós-moderna.

A afetividade não está explícita em nenhum dos PPCs, mesmo que preceda a aprendizagem, muito menos entre os verbos e contextos, objetivamente, transcritos nestes documentos. Entretanto, a partir da interpretação cognitiva e afetiva com base, respectivamente, na BC e na BA, foi possível vislumbrar a presença do afeto nestes documentos.

Tanto a BC quanto a BA consideram aspectos subjetivos e relacionais. A afetividade surge justamente desta leitura subjetiva e relacional trazidas pela BC e pela BA sobre a materialidade do estudo.

No que concerne a minha segunda inquietação: Como a BA e a BC, por meio da afetividade, pode oferecer uma possibilidade formativa capaz de ampliar o repertório de conhecimentos e saberes relativos à formação de professores universitários, em licenciaturas?

Na condição pós-moderna, a compreensão do mundo escapa à ordem, à disciplinarização, aos conteúdos fechados, objetivos. Sendo assim, por escapar a ordem e aos conhecimentos validados pela ciência moderna, a afetividade não produz conhecimento e, desta forma, é desconsiderada como conteúdo no rol de disciplinas dos PPCs estudados. Entretanto, parto do pressuposto de que novas práticas pedagógicas são necessárias para trabalhar a formação de docentes universitários, em licenciaturas. Neste sentido:

Necessitamos mais do que nunca de novas teorias científicas capazes de fundamentar uma prática pedagógica renovadora e o que acreditamos que deva ser o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem. Hoje sabemos que uma nova epistemologia implica em uma nova

concepção de trabalho científico, em uma nova concepção de conhecimento como também uma compreensão mais adequada da realidade e do mundo em que se vive [...] Novas práticas pedagógicas que favoreçam não apenas o desenvolvimento da inteligência humana, mas, sobretudo, que colaborem para uma reforma do pensamento [...] (MORAES, 2003, p. 18).

Tanto a BA quanto a BC caracterizam-se como uma nova base epistemológica que contribui para o interesse e engajamento em novas abordagens metodológicas que legitimem, na produção do conhecimento, as dimensões da vida dos sujeitos.

O desafio da (o) professora (r) será criar um espaço de convivência no qual as questões da aprendizagem serão trabalhadas a partir do ponto em que o aluno se encontra [...]. O(a) professor(a), que será o elemento articulador de ações que permitirão escutar os alunos e transformar isto em algo que faz sentido no espaço educacional, [...] (PISTÓIA, 2009, p. 107-108).

Entre as emoções que mobilizam estas ações, está inserida a afetividade, a qual remete a ações para o respeito e aceitação do outro como alguém legítimo na convivência. Freire (1996, p. 73) complementa: “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora”.

Neste sentido, a afetividade, no contexto da formação de professores, pode ser considerada, juntamente com a BC e com a BA, mediante ações de sensibilização, planejamento e execução de metodologias para o êxito do processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, pondero que seja fundamental uma mudança no fazer pedagógico do professor, com fundamento em novas epistemologias (BA e BC). Assim será possível conjecturar uma possibilidade de mudança ao modelo educacional adotado pela universidade brasileira, para além da mera formação tecnicista. Este é um dos fatores para que a formação de professores escape da concepção moderna de conhecimento: fragmentado, disciplinar, regulatório e ordenatório, que desconsidera as dimensões humanas essenciais à aprendizagem, como é o caso da afetividade, da subjetividade, da(s) realidade(s) vivenciada(s) pelo sujeito.

Os PPCs estão organizados de forma disciplinar, aumentando a distância em relação às práticas transformadoras. O conhecimento carece ser ampliado de uma concepção técnica para ser considerado por um viés que tenha como objetivo o desenvolvimento da pessoa como ser humano, participante e autônomo em sua formação dinâmica para os aspectos profissionais como também, afetivos.

A produção do conhecimento, por meio de diálogos reflexivos e produtivos entre os envolvidos no processo educativo, mediante a atuação do professor universitário em ações que prezem por espaços de expressão afetiva, crítica, criativa e questionadora, colaboram com uma das principais finalidades da educação: o ensino e a aprendizagem.

Morin (2006 p. 15) complementa ao apresentar a necessidade de considerar a “condição humana como objeto essencial de todo o ensino”, para que seja possível integrar os aspectos humanos. Diante disto, parto do pressuposto de que a formação de professores precisa considerar, para o êxito do ensino, a condição humana em seus múltiplos aspectos.

A formação de professores, ao partir apenas de conhecimentos técnicos, disciplinares, observa a formação do profissional, mas desconsidera a formação do ser humano. Entretanto, ao superar a concepção moderna e considerar a relação entre razão e emoção, no processo de desenvolvimento do sujeito, torna possível vislumbrar a contribuição das emoções, entre elas, a afetividade, como possibilidade formativa.

Desta forma, entendo que a formação do professor abandona o reducionismo e considera a dinamicidade do ser humano. Neste processo, cabe ao professor desenvolver uma educação sensível ao humano.

É necessário, ainda, que o docente olhe para si e tenha consciência de suas limitações e potencialidades para que possa realizar um trabalho que almeje o sucesso do ensino e da aprendizagem.

O docente é um profissional complexo, pois sua atuação exige a apropriação de conhecimentos técnicos, como também o olhar atento aos mecanismos facilitadores da aprendizagem; entre os quais, insere-se a afetividade. Sendo assim,

o professor necessita da utilização de estratégias que permitam aos educandos desenvolver o afeto e, desta forma, a disposição em aprender.

Mesmo que haja docentes universitários que considerem ensinar como uma ação de transmissão e reprodução de conhecimentos, o processo de formação do professor universitário, em licenciaturas, carece da apropriação de outros conhecimentos e saberes à formação docente.

De acordo com os resultados e discussão, o PPC do Curso de graduação em Filosofia - Habilidades e competências (perfil desejado do formando), relata a pertinência do diálogo do Curso de graduação em Filosofia com outros saberes. Da mesma forma, o PPC, do Curso de graduação em Matemática/licenciatura, em “Estratégias pedagógicas”, considera a relevância de outros saberes para a ação pedagógica. A atuação do professor carece da apropriação de outros conhecimentos e saberes para responder aos problemas cotidianos presentes em suas atividades.

Ao professor não cabe apenas trabalhar, pedagogicamente, conhecimentos técnicos, mas também o afeto, inclusive mediante um exercício sobre si, para desenvolver sua sensibilidade e escuta sobre o sujeito. Trata-se de uma ação de alteridade em prol de um novo modo de refletir sobre a educação, com foco na relação com o outro, considerando-o um outro legítimo na convivência.

Outro aspecto que trago como relevante, é o fato de que, na formação de professores universitários, o ensino e a aprendizagem tomam uma via de ‘mão dupla’, em que tanto o docente quanto o acadêmico, de modo recíproco, ensinam e aprendem. A educação passa a ser considerada como um processo de ação conjunta, constituída por um sistema em que razão e emoções estão interligados, inclusive no que se refere ao aspecto cognitivo.

Entre as emoções, a afetividade toma parte no processo formativo do professor universitário e à produção do conhecimento, pois a afetividade é uma emoção relacionada à aprendizagem. A emoção como finalidade da educação contribui à formação do professor por meio das práticas pedagógicas.

O estudo do afeto, tendo como base epistemológica a BA e a BC, permite a elaboração e implementação de ações pedagógicas, inclusive de sensibilização,

para que o professor, em sua formação, se aproprie de outros conhecimentos e saberes capazes de colaborar com o ensino e a aprendizagem.

O presente estudo é relevante, na medida em que oferece aos docentes, em licenciaturas, uma alternativa ao seu fazer pedagógico junto aos acadêmicos, baseado em novas reflexões a partir de outras bases epistemológicas, como sugere a BA e a BC, com a presença da afetividade.

Esta orientação apresenta aos professores, sentidos e significados capazes de compreender sua atuação na prática pedagógica, de modo mais eficiente em prol da aprendizagem, a qual tem o afeto como pressuposto. Assim, é possível olhar para as relações, ações e contextos, por meio de elementos/princípios didático-pedagógicos da formação docente, possíveis apenas mediante um exercício contínuo não restrito apenas ao conhecer, mas ao fazer.

## REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. SP: Martins Fontes, 2000.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

ANDRADE, Luiz Antônio B.; SILVA, Edson Pereira da. O conhecer e o conhecimento: comentários sobre o viver e o tempo. **Ciências & Cognição**. Vol. 04, p. 35-41, 2005.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. Campinas: Verus Editora, 2008.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre** Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARCELOS, Valdo Hermes de L. Ecologistas, antropófagos e outros Bárbaros – uma contribuição filosófica à educação. In: TREVISAN, A . L. (Org.) **Filosofia e Educação – Confluências**. Santa Maria. FACOS-UFSM, 2005.

\_\_\_\_\_. **Uma Educação nos Trópicos** – Contribuições da Antropofagia Cultural Brasileira . Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BOLIVAR, Antônio. (org.) **Profissão de professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 16. Ed. São Paulo: Malheiros, 2005, p. 289.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-29, jan- fev- mar-abr, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal, Código Civil, Código de Processo Civil, Código Penal, Código de Processo Penal**: legislação complementar e súmulas STF e STJ- organização Editora Jurídica da Editora Manole. 5. ed. atual. Barueri, SP: Manole, 2007. p. 109.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008**. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. DOU de 16.06.2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11698.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009**. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. DOU de 04.08.2009 e retificado no DOU de 02.09.2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 27.8.2010 e retificado no DOU de 31.08.2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/Lei/L12318.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Lei/L12318.htm)>. Acesso em: 02 dez. 2014.

CALDERON, Ricardo Lucas. **O percurso construtivo do princípio da afetividade no Direito de Família Brasileiro contemporâneo**: contexto e efeitos. 2011. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO/Líber livro editora, 2009.

DAMASIO, Antônio. **Looking for Spinoza**. Orlando: Harcourt, 2003.

\_\_\_\_\_. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. 2ª ed. Trad. Dora Vicente & Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Mistério da Consciência**: do corpo e das emoções do conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEUS, Jorge Dias de. A minha crítica da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 4º ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007. p. 52.

FACHIN, Luiz Edson. **Direito de família**: Elementos críticos à luz do novo Código Civil brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

\_\_\_\_\_. Em Nome do Pai (estudo sobre o sentido e alcance do lugar jurídico ocupado no pátrio dever, na tutela e na curatela). In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). **Direito de Família Contemporâneo**: doutrina, jurisprudência, direito comparado e interdisciplinaridade. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3 ed. Autores Associados: Campinas, 2005.

FIGUEIREDO, João. Educação e afetividade na relação com o outro: contributos da perspectiva eco-relacional. In: HENZ, C. I., ROSSATO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

FIGLIORE, Maria Fernanda A. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação.**, Nº 54, maio/jun/jul/ago, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 43. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, G. **A relação pedagógica como vínculo libertador**. Uma experiência de formação docente. São Paulo: T. A. Queiroz.

GARCIA, Rosalba Maria C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo de educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética - Uma pesquisa em Educação**. Florianópolis: UFSC, 1998.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre de (Orgs). **O livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais**. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre de. Por uma educação emocional. In: GONSALVES, Elisa Pereira; LIMA, Francisca Alexandre de (Orgs). **O livro das emoções: uma abordagem neurofisiológica, comportamental e educativa dos estados emocionais**. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2015.

HENZ, Celso. I; ROSSATTO, Ricardo. **Educação humanizadora em tempos de globalização.** In: HENZ, C. I., ROSSATO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade.** Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.

HILAL, Josephina. **Relação professor- aluno:** a formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos.** 2. Ed. Araraquara:Junqueira & Marin Editores, 2005.

LIMA, Alceu Amoroso. **A família no mundo moderno.** Rio de Janeiro: Agir Editora, 1960.

LIMA, Francisca Alexandre de. **Autopoiese, Enacção e Emoções:** desvendando os processos de aprendizagem de professores. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa,Pb, Brasil, 2014.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. **Direito Civil:** Famílias. São Paulo: Saraiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Código civil comentado:** direito de família, relações de parentesco, direito patrimonial: arts. 1591 a 1693. Álvaro Villaça Azevedo (Coord.). São Paulo, Atlas, 2003, v. XVI. p. 57.

\_\_\_\_\_. **Famílias.** São Paulo: Saraiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Socioafetividade no direito de família:** a persistente trajetória de um conceito fundamental. Revista brasileira de direito das famílias e sucessões, Porto Alegre: Magister, n. 5, ago. set. 2008.

LUCCKESI, Cipriano Carlos. **Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para a transformação**. Conferência Brasileira de Educação, 3. Niterói, 12 a 15 de out. de 1984. Simpósios. São Paulo: Loyola, 1984.

LUNA, Sérgio V. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Orga.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: CORTEZ, 1989

MARTINS, José do Prado; CASTELLANO, Elisabete Gabriela. (Orgs.). **Educação para a cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da Biologia à psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. **Transformacion**. Santiago: Dolmen, 1999.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, X. Y. **Habitar o humano**: em seis ensaios de Biologia-Cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto; PORKSEN, B. **Del ser al hacer**. Santiago: J. C. Saez, 2004.

MATURANA, Humberto; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 3. Reimp. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. 2003. V. 9. N. 2.

MOREIRA, M.A. **Aprendizaje significativo: teoria y práctica**. Madrid: Visor, 2000.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A.; BUSQUETS, M. D. **Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

OLIVEIRA, Clésnia de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema**. In: X ANPED Sul, 2014, Florianópolis - SC. **Anais X ANPED Sul**. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições do direito civil: direito de família**. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. **Princípios fundamentais norteadores do Direito de Família**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PIAGET, Jean. et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior e o impacto na aula universitária. In: X Congresso nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba - PR. **Anais EDUCERE**. 2011. 1 CD-ROM

PIOVESAN, Flávia (Coord). **Direitos Humanos** - Volume I, Curitiba: Juruá, 2006.

PISTOIA, Lenise Henz Caçula. Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RAWLS, John. **O Direito dos Povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REGNER, Anna Carolina. Uma nova racionalidade para a ciência? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

\_\_\_\_\_. Um discurso sobre as ciências pós-modernas. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo, maio-ago, 1990.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências - UFRGS**, vol. 9, n 2. Porto Alegre-RS, 2007.

SANTOS, Jair de Oliveira Santos. **Educação das Emoções: Fundamentos e Experiências**. Salvador: editado pela Faculdade Castro Alves, 2009.

SCHLICHTING, Homero. **A Biologia do Amor e a Biologia do Conhecimento de Humberto Maturana**: contribuições à formação de professores e à educação ambiental. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo Hermes de L. **Humberto Maturana: amar... verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

SILVA, Jolair da Costa; TONIOLO, Joze Medianeira dos. S. de A. Educação humanizadora e os desafios da diversidade: alguns pontos para reflexão. In: HENZ, C. I., ROSSATO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SOUZA, Thiago Serrano Pinheiro de. O direito ao afeto como direito da personalidade. **Revista da Faculdade de Direito – UFPR**. n. 54, p. 109-125. Curitiba-PR, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educ. Soc.** vol. 25, n. 87, p. 616-620. Campinas-SP, maio/ago. 2004.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Maria José de. **Pensamento sistêmico: O novo paradigma da ciência.** Campinas-SP: Papirus, 2002.

VILLELA, João Baptista. **A Desbiologização da Paternidade.** Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, UFMG, ano XXVII, n.21, maio 1979.

WELTER, Belmiro Pedro. **Teoria tridimensional do direito de família: reconhecimento de todos os direitos das filiações genéticas e socioafetivas.** Revista brasileira de direito das famílias e sucessões, Porto Alegre: Magister, n. 08, v. 8, fev.mar. 2009.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** São Paulo: Pioneira, 1997.

WILDEN, Anthony. **System and structure.** Essays in communications and Exchange. 2ª Ed. Londres. Tavistock Publications, 1980.

ZIMERMAN, David ; OSÓRIO, Luiz Carlos. & Colaboradores. **Como trabalhamos com grupos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.