



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA
CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

IZABELLA COUTO PEREIRA

**AFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOB O OLHAR
EDUCOMUNICATIVO**

Campina Grande - PB
2022

IZABELLA COUTO PEREIRA

**AFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOB O OLHAR
EDUCOMUNICATIVO**

Monografia apresentada na disciplina “Trabalho de Conclusão de Curso” como requisito parcial para a obtenção do título de bacharel em Comunicação Social com linha de formação em Educomunicação.

Orientadora: Prof. Dra. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

Campina Grande - PB
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

P436a

Pereira, Izabella Couto.

Afetividade na universidade: um estudo de caso sob o olhar educ comunicativo / Izabella Couto Pereira. - Campina Grande, 2022.

74 f. : il. Color.

Monografia (Bacharelado em Comunicação Social - Educomunicação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida."

Referências.

1. Psicologia Educacional. 2. Educomunicação. 3. Afetividade. 4. Educação Superior. 5. Interação Professor - Aluno. I. Almeida, Lígia Beatriz Carvalho de. II. Título.

CDU 37.015.3:316.77 (043)

IZABELLA COUTO PEREIRA

AFETIVIDADE NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO SOB O OLHAR EDUCOMUNICATIVO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal de Campina Grande - UFCG como exigência parcial para obtenção do título de bacharel em Comunicação Social – Educomunicação.

Aprovado em: 31/03/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lígia Beatriz Carvalho de Almeida

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

Prof. Dra. Edjane Esmerina Dias da Silva

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que amam a democracia, o conhecimento, o senso crítico e a liberdade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me amar e ser minha força nos momentos difíceis.

À minha mãe, que dentre seus imensos cuidados, me mostrou a importância do saber.

À minha orientadora Lígia Beatriz Carvalho de Almeida, por me guiar pacientemente na elaboração deste trabalho e pela educação afetiva que constrói com seus alunos.

À Universidade Federal de Campina Grande, por preservar valores éticos, científicos, artísticos e culturais junto aos seus colaboradores.

RESUMO

Esta monografia se dedica ao estudo do fenômeno da afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem, com destaque aos envoltos ao nível superior de ensino. Por meio de uma abordagem qualitativa, pretendeu-se responder a seguinte questão: Quais são as impressões que alunos universitários possuem sobre a relação entre ensino e afeto? Dessa forma, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter bibliográfico inspirada nos aportes teóricos da Psicologia da Educação e da Educomunicação, que nos possibilitaram identificar a confluência entre afeto e conhecimento, bem como a importância de fomentar uma comunicação saudável na educação. Também foi elaborado um resgate histórico acerca do funcionamento do Ensino Superior brasileiro, que nos ajudou a averiguar determinadas problemáticas pedagógicas nas universidades públicas que sustentam a formação de docentes desconhecedores das relações entre afetividade e cognição. Sob esse ponto de vista, foi desenvolvida uma pesquisa de campo por meio de um questionário *online* aplicado a alunos da rede federal de Ensino Superior, com o propósito de produzir uma visão geral sobre a maneira com que os estudantes expressam e compreendem seus sentimentos e emoções no contexto acadêmico. Por sua vez, os resultados evidenciaram que embora a maioria dos alunos inquiridos prefiram estar inseridos em uma educação afetiva, a maior parte de seus professores não valorizam a construção de afetos positivos e não se preocupam com o bem-estar dos estudantes. Nesse sentido, a literatura utilizada nos possibilitou concluir que a pedagogia tradicional cognitivista, centrada apenas na transmissão do conteúdo e alheia à dimensão afetiva dos sujeitos, desfavorece a criatividade, a produtividade, o desenvolvimento intelectual e pessoal do educando. Com efeito, a análise dos dados nos demonstrou que os universitários respondentes se sentem prejudicados por essa tradição de ensino que ainda predomina em diferentes graduações. Observamos assim, a relevância de uma abordagem educativa globalizante que enxergue a pessoa em sua totalidade, de acordo com suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Semelhantemente, constatamos que uma educação humanizadora voltada à transformação não pode ser construída sem a adoção de gestos de amorosidade e empatia.

PALAVRAS CHAVES: Afetividade; Psicologia da Educação, Educomunicação; Educação Superior; Interação professor-aluno.

ABSTRACT

This dissertation is dedicated to the study of the phenomenon of affectivity and its relationship with the teaching and learning processes, with emphasis on those involved in the higher level of education. Through a qualitative approach, it was intended to answer the following question: What are the perceptions that university students have about the relationship between teaching and affection? Thus, a bibliographic research was developed inspired by the theoretical contributions of Psychology of Education and Educommunication, which allowed us to identify the confluence between affection and knowledge, as well as the importance of promoting healthy communication in education. It was also elaborated a historical review about the functioning of Brazilian Higher Education, which helped us to investigate certain pedagogical problems in public universities that support the training of teachers unaware of the interrelationships between affectivity and cognition. From this point of view, a field research was developed through an online questionnaire applied to students from the federal Higher Education network, with the purpose of producing an overview of how students express and understand their feelings and emotions in the academic context. In turn, the results showed that although most of the surveyed students prefer to be part of an affective education, most of their teachers do not value the construction of positive affections and do not care about the well-being of students. In this regard, the literature used allowed us to conclude that the traditional cognitivist pedagogy, focused only on the transmission of content and oblivious to the affective dimension of each individual, disfavors creativity, productivity, intellectual and personal development. In fact, the data analysis showed us that the surveyed university students feel harmed by this teaching tradition that still predominates in different majors. Thus, we observe the relevance of a globalizing educational approach that sees the person in their entirety, according to their biological, psychological and social dimensions. Similarly, we find that a humanizing education focused on transformation cannot be built without the adoption of gestures of amorosity and empathy.

KEY WORDS: Affection. Psychology of Education, Educommunication; Higher Education; Teacher-student interaction.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Sexo	48
Gráfico 2 – Idade	49
Gráfico 3 - Período do curso	49
Gráfico 4 – Importância do equilíbrio entre emoção e razão na aprendizagem	50
Gráfico 5 – Importância dos afetos na relação entre professor e aluno.....	51
Gráfico 6 – Capacidade de autoexpressão.....	51
Gráfico 7 – Importância dos sentimentos dos alunos.....	52
Gráfico 8 – Influência das emoções na aprendizagem.....	53
Gráfico 9 – Predominância de atitudes colaborativas ou competitivas na turma.....	53
Gráfico 10 – Motivações para escolha da graduação.....	54
Gráfico 11 – Necessidade de trabalhar ou estudar em ambientes harmônicos.....	55
Gráfico 12 – Necessidade de ser respeitado (a) pelos professores e pela Instituição.....	56
Gráfico 13 – Sentimentos predominantes em dias de estudo.....	58
Gráfico 14 – Sentimentos desagradáveis predominantes em dias de estudo.....	59
Gráfico 15 – Sentimentos agradáveis predominantes em dias de estudo.....	60
Gráfico 16 – Necessidade de afetos positivos para diálogos saudáveis.....	61
Gráfico 17 – Preocupação dos professores com os conhecimentos prévios dos estudantes...	61
Gráfico 18 – Preocupação exclusiva dos professores com a transmissão do conteúdo.....	62
Gráfico 19 – Preocupação dos professores com a autoestima e o bem-estar do estudante.....	63

Lista de Quadros

Quadro 1 – Programas sociais de acesso ao ensino superior no Brasil.....	36
Quadro 2 – Características das escolas tradicional e construtivista	42
Quadro 3 – Qualificação dos sujeitos.....	48
Quadro 4 – Afinidade com os professores	55
Quadro 5 – Necessidade de o desempenho acadêmico ser reconhecido	57
Quadro 6 – Relação entre o aspecto emocional dos alunos e a graduação	58

SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
1.1 Objetivos.....	13
1.2 Metodologia Geral.....	14
1.3 Estrutura do trabalho.....	15
2. Referencial Teórico.....	17
2.1 Afetividade.....	17
2.2 Educomunicação.....	25
2.3 Ensino Superior no Brasil.....	34
3. Pesquisa de Campo.....	46
3.1 Instrumento de coleta.....	46
3.2 Participantes.....	47
3.3 Dados Coletados.....	50
3.4 Análise dos dados.....	63
4. Considerações finais.....	67
Referências.....	69
Apêndice.....	71

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia surge a partir de indagações sobre a afetividade e sua influências diversas atividades humanas, aqui focalizadas as que permeiam o âmbito educacional. Numa imersão frente à produção acadêmica sobre a dimensão afetiva pode-se perceber que não há um grande número de pesquisas na área, uma possível justificativa para este cenário é que apenas no final da década de 1970 surgiram pesquisas e teorias que aceitavam variáveis internas (emoções e sentimentos), como aspectos relevantes para esclarecer o comportamento humano.

Na contramão da ideia de que estudos sobre emoção eram supérfluos e não científicos, as contribuições de diversos teóricos reconheceram, por meio da inter e transdisciplinaridade, o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, nos debruçamos nas concepções dos três pensadores mais influentes no universo da psicologia da educação, a saber, o médico e filósofo Henri Wallon (1879-1962), o biólogo e psicólogo Jean Piaget (1896-1980) e o também psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934).

Considerando a dimensão afetiva e a cognitiva na formação do aluno como um todo, pensamos assim a educação afetiva associada à interface da comunicação e educação, reconhecida como Educomunicação, buscando motivações educacionais e a produtividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse viés, usamos os aportes teóricos de Paulo Freire(1921-1997) e Ismar de Oliveira Soares acerca da Educomunicação, a fim de verificar a contribuição do cruzamento entre as ideias de afetividade e Educomunicação para o ambiente educacional conforme a teoria dos autores citados. Refletiremos também com Durham (2003) a respeito do histórico e do funcionamento do Ensino Superior brasileiro, visando à compreensão das problemáticas pedagógicas encontradas nas universidades públicas.

Tal estudo bibliográfico serviu de base para a pesquisa qualitativa com os estudantes da Universidade Federal de Campina Grande sobre o tema, cujo objetivo é verificar se os estudantes de ensino superior percebem ou acreditam na influência do componente afetivo em seus processos de aprendizagem, delineando assim, possíveis similaridades e diferenças nas opiniões dos entrevistados.

Algumas questões surgiram ao longo da minha vivência acadêmica: Os professores têm considerado as necessidades da conjuntura afetiva dos alunos? Os alunos são capazes de expressar verbalmente o que precisam? Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas não

seria propício para o enriquecimento da educação? Quais foram as motivações para escolha da graduação? Como os alunos se relacionam entre si e com os professores?

Tais reflexões foram importantes para escolha do tema e orientação de todas as etapas deste estudo. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou responder, sobretudo, sobre quais são as impressões de alunos universitários acerca da relação entre ensino e afetividade. A contribuição de dados coletados através de um questionário aplicado aos graduandos da Universidade Federal de Campina Grande e a metodologia adotada nos permitiu conhecer os sentimentos desses estudantes e as situações que os afetam, bem como repensar a prática educacional por meio de indicadores das condições que favorecem ou não os processos de ensino e de aprendizagem.

1.1 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como alunos universitários demonstram percepções sobre a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos pretendeu-se:

- Conceituar o campo de estudo da Educomunicação;
- Relacionar o tema da afetividade com a perspectiva dialógica da Educomunicação;
- Fomentar a valorização do diálogo e da dimensão afetiva no ambiente educativo;
- Tendo por base as noções da Teoria da Afetividade de Henri Wallon e da práxis educacional, utilizar a abordagem qualitativa para a realização de pesquisa de campo com alunos da Universidade Federal de Campina Grande, com o propósito de analisar como os alunos inquiridos se comunicam e compreendem os valores afetivos e a importância concedida por eles às emoções e aos sentimentos.

Justificativa

A escolha do tema foi baseada na perspectiva de que a associação da parte intelectual com a sensibilidade humana nos ajuda a desvendar as dinâmicas singulares de cada indivíduo, visto que “a afetividade no processo de ensino e de aprendizagem serve como catalisador e intensificador dos interesses dos alunos por qualquer processo educativo de conhecimento” (ÁLVAREZ, FERNÁNDEZ, 2009, p. 133). Dessa forma, a construção do diálogo, do ensino

e da aprendizagem é favorecida quando abraçamos uma consciência afetiva que compreende o ser humano em sua individualidade e ritmo próprio.

Nessa perspectiva, como justificativa pessoal designo minha própria experiência tanto com professores conteudistas, apreciadores apenas do desenvolvimento cognitivo do aluno, quanto com educadores críticos, preocupados ao mesmo tempo com a aprendizagem, autoestima e bem-estar do aluno. Diante dessas posições de contraste, pude analisar maiores benefícios num modelo comunicacional afetivo que valoriza o entendimento das características próprias do sujeito, tais como as dificuldades, facilidades, interesses, inclinações e motivações de cada um.

Portanto, como contribuição acadêmica, esta pesquisa busca relacionar o estudo da afetividade com a práxis da Educomunicação, a fim de reforçar a importância de uma comunicação afetiva para uma educação eficaz. Levando em consideração que a falta de reflexão sobre uma prática pedagógica globalizante, que enxergue a interligação entre afetividade e inteligência, perpetua a formação de alunos inaptos a compreenderem suas emoções e sentimentos, assim como processá-los em benefício da aprendizagem e de outros propósitos pessoais. De semelhante modo, sem a prática educacional não se pode capacitar os educandos a se comunicarem crítica e eticamente em seu meio social.

Mediante o exposto, o presente estudo busca beneficiar a relação entre professores e alunos, estimulando a compreensão de seus aspectos afetivos ao longo de toda a trajetória acadêmica. Dessa forma, a temática central desta pesquisa é a afetividade, a qual investigaremos sob o viés da práxis educacional, pretendendo uma abordagem global dos fatores biológicos, psicológicos e sociais para a saudabilidade das trocas humanas, e conseqüentemente, aqueles referentes à construção do conhecimento e do diálogo.

1.2 Metodologia Geral

Este trabalho é caracterizado por uma pesquisa de natureza básica com objetivo exploratório-descritivo. De acordo com Zikmund (2000), os estudos exploratórios são utilizados para diagnosticar situações, desenvolver e esclarecer e conceitos. Em analogia, as pesquisas descritivas buscam descrever características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre as variáveis (GIL, 1999). Dessa forma, buscou-se principalmente descrever o fenômeno da afetividade e elaborar uma visão geral sobre a maneira com que os estudantes a compreendem no contexto acadêmico. Para atingir os objetivos foi escolhida a abordagem qualitativa, tal qual procura entender um fenômeno específico em profundidade fazendo uso de descrições, comparações e interpretações (GIL,

1999).

O presente trabalho desenvolveu-se em duas etapas: são elas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na primeira, foram levantados referenciais teóricos acerca dos campos da Educomunicação e da Psicologia do Desenvolvimento, em especial a Teoria da Afetividade desenvolvida por Henri Wallon, além de reflexões sobre as metodologias pedagógicas presentes no nível de ensino superior brasileiro. Através da análise e leitura de livros e artigos, armazenados em suportes digitais e impressos, foi possível delinear a contribuição dos valores afetivos no processo de ensino e de aprendizagem bem como cruzá-los com a perspectiva educ comunicativa.

Já na segunda etapa, na pesquisa de campo, as informações foram obtidas através de um questionário online aplicado a graduandos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), entre os dias 14 e 17 de dezembro de 2021. Nesse contexto, tendo em vista a escolha da técnica de coleta e análise de dados, faz necessário expor mais detalhadamente a metodologia e por isso optou-se por apresentá-las em item específico deste trabalho, estando disponíveis no capítulo *Pesquisa de Campo*.

Em ambas as etapas objetivamos ressaltar características da dimensão afetiva dos estudantes e de suas respectivas relações com colegas, professores e o conteúdo curricular de ensino. Assim sendo, através da análise foi possível chegar às considerações finais com a reunião das características, similaridades e diferenças entre as concepções subjetivas dos participantes sobre as influências dos valores afetivos na vivência acadêmica.

1.3 Estrutura do trabalho

Esta monografia está estruturada em quatro partes.

A primeira delas é esta introdução, em que se apresenta a temática e os objetivos do trabalho. Apresenta-se ainda, os objetivos que nortearam a pesquisa e a justificativa da pesquisadora para a realização da pesquisa e a metodologia geral utilizada.

A segunda parte trata-se do referencial teórico sobre os temas da Afetividade e sua relação com o campo da Educomunicação, bem como a configuração do Ensino Superior Brasileiro.

A terceira parte aborda a pesquisa de campo, realizada com estudantes da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo propósito foi analisar, de acordo com as teorias delimitadas na pesquisa bibliográfica, como tais graduandos compreendem e valorizam seus

sentimentos e emoções em meio aos processos de ensino e de aprendizagem.

Por fim, as considerações finais estão na quarta parte, que contém as reflexões sobre a temática estudada, ponderando sobre a importância do estudo sobre Afetividade e Educomunicação para a formação de alunos críticos, comunicativos e afetivos nas suas relações com o meio social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O presente levantamento bibliográfico é composto por literaturas dos campos da Psicologia da Educação, Educomunicação e reflexões sobre o histórico e as particularidades do Ensino Superior brasileiro. As concepções priorizadas foram: afetividade, cognição, o papel da afetividade na aprendizagem, acrescentando-se associações com a práxis educacional e as metodologias que permeiam as universidades. Tais conceitos e interpretações foram escolhidos porque podem indicar possíveis caminhos para um ensino e aprendizagem mais satisfatório.

2.1 Afetividade

Etimologicamente, o termo afeto é originado do latim *Affectivo*, que pode ser traduzido em afeição, inclinação e amor. Via de regra, atualmente afeto refere-se a qualquer categoria de sentimentos, compreendendo temperamentos positivos e negativos desde alegria e hilaridade até medo, apatia e ódio. A afetividade, portanto, se caracteriza pela capacidade de ter experiências afetivas e reagir emocionalmente.

Em outras palavras, de acordo com Almeida e Mahoney (2007), a afetividade se constitui na disposição do ser humano de ser afetado por fatores externos e internos através de sensações agradáveis ou desagradáveis. Os elementos de caráter externos simbolizam as influências sociais, enquanto os fatores internos representam a parte biológica do ser humano. Conciliando o *homo sapiens* com o animal sociável, percebe-se que as predisposições orgânicas do sujeito se implicam mutuamente com o meio social, ligação esta que desencadeia diversas reações e condutas na formação da pessoa.

Henri Wallon (1879 - 1962) é uma das principais referências que superaram as ideologias anteriores que opunham os aspectos biológicos aos sociais. Por meio dos recursos de sua formação médica e sua ação observadora, se dedicou em repensar tais oposições estudando como se edifica o psiquismo e a personalidade no decorrer da evolução da criança. Assimilando que o próprio adulto é o resultado de uma construção progressiva, seus estudos sobre a criança permitem descobrir o homem em sua dimensão mental.

Conforme a teoria de desenvolvimento walloniana, o psiquismo humano, um sistema regulador da vida mental, é composto por conjuntos ou domínios funcionais. A noção de domínios funcionais distribuídos no estudo das etapas que a criança percorre são a da afetividade, a do ato motor, do conhecimento e da pessoa (WALLON *apud* ALMEIDA *et al.*, 2007). Tais construtos teóricos, além de auxiliarem na compreensão dos processos de

desenvolvimento, também delineiam indicadores na condução das relações educativas.

Pela necessidade de descrição, destaca-se que o estudo separado destes conjuntos funcionais (afetivo, cognitivo, motor e pessoa) é puramente didático, pois sabe-se que tais domínios operam de forma interdependente entre si. Para efeito deste trabalho, descrevemos apenas o conjunto funcional da afetividade. A teoria da evolução da afetividade apresenta três momentos marcantes: emoção, sentimento e paixão. No âmbito da emoção há a proeminência da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional e na paixão, da ativação do autocontrole (ALMEIDA *et al.*, 2007).

A emoção envolve a expressão corporal da afetividade, mudanças físicas visíveis reguladas por estruturas nervosas, e nos estados intensos pode provocar perda de lucidez. Tais manifestações divergem em cada pessoa pois também dependem do temperamento, hábitos e das circunstâncias de vida peculiares a cada indivíduo.

Conforme Wallon (1981), as emoções são essencialmente um sistema de atitudes, que correspondem, cada uma, a uma situação específica. Alguns exemplos são a reação de medo ocasionada numa condição de perigo e de tristeza em momentos de perda, traumas ou conflitos. Tais situações e atitudes correspondentes acabam interferem entre si e constituindo uma forma de reação arcaica, de pouca atividade racional, o que é mais frequente na criança.

Entretanto, no início da vida humana, a emoção é um instrumento de sobrevivência, o seu poder de atingir o outro, ou seja, “emocionar” alguém, é visto quando o bebê chora quando está com fome. Wallon (1981, p. 149) ressalta a capacidade da emoção de mobilizar outras pessoas antes da aprendizagem de qualquer forma de comunicação:

Ora compete precisamente às emoções, pela sua orientação psicogenética, desenvolver estes laços, que se antecipam à intenção e o raciocínio. As consequentes atitudes, os efeitos sonoros e visuais resultantes, representam para as outras pessoas um estímulo do maior interesse, capaz de mobilizar reações semelhantes complementares ou recíprocas [...].

A atividade emocional do choro busca o atendimento da mãe perante a necessidade de ser alimentado, e promove assim, um vínculo social antes da maturação da parte cognitiva do bebê. Dessa forma, a expressão emocional tem função comunicativa, com o seu “[...] poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p. 17). É através dela que se instaura a primeira forma concreta de compreensão e de cooperação mútua.

O sentimento, por sua vez, não abarca reações tão intensas como na emoção, mas pode

ser também, expresso através da mímica, caracterizada por gestos e expressões faciais e corporais. Além disso, o sentimento pode ser expresso pela linguagem, nosso sistema de comunicação mais complexo, seja verbal ou não verbal. O sentimento tem a tendência de refrear e impor restrições que quebram a energia da emoção.

Uma vez que na vida adulta temos nosso componente cognitivo mais desenvolvido, ao contrário do exemplo anterior do choro do bebê, nossa comunicação em expressar os sentimentos pode ser objeto de análise, refletida antes da ação, discernindo o momento e local mais ideal para expressá-los. Enquanto a atividade emocional do bebê precede a inteligência, os sentimentos podem representar a afetividade a partir de um olhar mais intelectual.

Por outro lado, a paixão revela o autocontrole para administrar a situação, dessa forma, interfere cognitivamente no comportamento para atender às necessidades afetivas. Quando o indivíduo possui paixão por algo, sua concentração não é exaustiva ou desconfortável, mas sim prazerosa. Tal momento possui uma tendência progressiva, na qual a capacidade intelectual controla a situação, e se for bem-sucedida, levará a soluções inteligentes (ALMEIDA et al, 2007). Porém vale ressaltar que a emoção ainda está presente, embora reduzida.

É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação ou conhecimento, e da pessoa (WALLON, 1981, p. 154).

É fundamental o esclarecimento acerca das tipologias emoção, sentimento e paixão, pois tratam-se de operações diferentes, que dependem de um equilíbrio peculiar das atividades psíquicas. Portanto, apesar de estarem interligadas, não são sinônimos. Nesse sentido, seria um equívoco afirmar que pessoas mais emotivas se tornarão necessariamente os mais sentimentais ou apaixonados, por exemplo.

2.1.1 Características do comportamento emocional

Um dos efeitos caracterizado pela emoção é a tendência para reduzir a eficiência do sistema cognitivo e se tornar regressiva. Depende de a capacidade cortical controlar o comportamento emocional para uma reação equilibrada, a fim de colaborar na solução dos conflitos. Todavia, esse autocontrole não significa que a emoção desaparecerá

completamente, mas apenas se reduzirá. Isso porque é impossível atingir um estado não emocional, visto que de acordo com Wallon a afetividade é parte permanente da ação, assim portanto, a serenidade alcançada também é interpretada como um estado emocional.

Quando não há essa transmutação pela atividade mental ou motora, e a permanece emoção pura, se sucedem os efeitos desorganizadores. De maneira geral, seu potencial expressivo e contagioso muitas vezes circula de forma impulsiva e imprevisível, principalmente na criança, que tem menos condições para analisar e solucionar conflitos. Tais efeitos complexos são a razão pela qual as emoções não são comumente enfrentadas na reflexão pedagógica e permanecem numa posição ignorada ou reprimida.

É possível constatar que a emotividade é diretamente proporcional ao nível de incapacidade e insuficiência de meios. Na fase adulta, ela costuma surgir nas circunstâncias difíceis para as quais não se tem recursos. Com a aproximação dessas características, verificamos um circuito cruel em que ao mesmo tempo que a emoção surge em tempos de inaptidão, ela pode ainda, devido a sua natureza antagônica à atividade racional, suscitar ainda mais limitações (LA TAILLE *et al*, 2019).

Esses impactos do comportamento emocional demonstram que a relação saudável entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem. Nos momentos de atitudes inapropriadas motivadas por emoções negativas, mais comum na educação de crianças e adolescentes, analisamos que o educador precisa ser educado e afetivo, visto que reações de gritos e expulsão fomentam apenas o crescimento de antipatia do aluno, já que o mesmo, em seu pensamento, interpreta que o professor não gosta dele e por isso não terá iniciativa de aproximação e simpatia com o professor.

Tão pouco abordada, emerge a discussão da emoção ser incluída entre as finalidades da ação pedagógica, o que supõe a compreensão do seu modo de funcionamento. Dessa forma, o próprio docente precisa dos conhecimentos da psicologia na sua formação, como também dar atenção especial ao seu próprio estado psíquico, para que esteja apto a perceber erros cometidos e outros infortúnios no processo de ensino e aprendizagem.

Essa "atenção ao estado psíquico" aponta para a visão de que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas sim um possível instrumento para que o educando evolua psiquicamente, com o objetivo de formar um indivíduo consciente. Tal pensamento reforça uma educação integral, não focada estritamente no crescimento intelectual, mas admitindo a evolução da pessoa humana em todas suas dimensões.

2.1.2 As implicações pedagógicas da afetividade

Um dos pressupostos que deve ser incorporado nas relações educativas por nos ajudar a delinear uma posição do lugar afetivo no ser humano é a abordagem holística, que contrasta com o atomismo, análise fragmentada dos componentes isolados do todo, mas sim sugerindo o estudo global de algo. A abordagem globalizante busca a pessoa como um todo e conseqüentemente, não separa afetivo e cognitivo como dimensões isoláveis (OLIVEIRA, 2019).

O interacionista Lev Vygotsky (1896-1934), proponente da Psicologia cultural-histórica, que se dedicou a estudar a função da cultura na formação humana, é um dos principais pensadores que apontaram uma necessidade teórica que superasse a análise fragmentada do funcionamento psicológico.

Preponderando a divisão artificial entre o afetivo e o cognitivo, o autor afirma que o próprio processo de pensamento começa na esfera da motivação, a qual abrange necessidades e interesses pessoais, assim como impulsos, inclinações e emoções (VYGOSTKY, 1989 *apud* OLIVEIRA, 2019). Esta constatação de que as forças motrizes do processo de pensamento se implicam com as características pessoais daquele que pensa, corrobora, então, a existência de um complexo dinâmico em que o afetivo e o intelectual estão unidos.

Considerando que a configuração do pensamento não é um fluxo independente de pensamentos que pensam a si próprios, os quais influenciam nossas escolhas de uma forma misteriosa e inexplicável, se reforça a concepção que os mesmos estão associados com as vivências pessoais (VYGOSTKY, 1989 *apud* OLIVEIRA, 2019). Por analogia, cada ideia carrega uma ação afetiva que se transformou conforme uma situação específica.

Há a trajetória em que as necessidades e impulsos de uma pessoa influenciaram a direção para a qual seguiram seus pensamentos, assim como, inversamente, há o caminho em que os pensamentos resultaram em alguma ação ou comportamento.

A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço (LA TAILLE *et al.*, 2019, p. 65).

Sob o ponto de vista que nossa atividade racional engloba o que sentimos, gostamos, queremos entre outras variações de caráter afetivo; pode-se concluir que a afetividade está

no centro tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento, se estabelecendo assim, como fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano.

A teoria walloniana, atual e complexa, respalda que embora a afetividade e a cognição tenham estruturas e identidades funcionais divergentes, estão integradas na constituição do homem (LA TAILLE *et al.*, 2019). Nenhuma atividade será exclusivamente afetiva ou racional visto que toda ação afetiva reverbera na inteligência e toda operação mental tem repercussões afetivas, as quais por fim, impactam e constituem a pessoa.

O ambiente educativo enquanto busca harmonizar tais dimensões respeita o aluno como um ser uno e indiviso. O processo de ensino e aprendizagem é beneficiado considerando que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também enxerga a individualidade e ritmo de cada aluno, assim como os escuta numa relação de troca cooperativa. É importante destacar que ser afetivo não caracteriza apenas manter contato físico e manifestar carinho; também constituem formas cognitivas de ligação afetiva: discutir a capacidade do aluno, ensiná-lo a se expressar e expor opiniões, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo, por exemplo.

Ser um professor afetivo não se traduz em ser permissivo, mas sim ter capacidade de estabelecer relações de respeito, nas quais todos são conscientes de suas limitações, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a vivência na escola e na universidade deve propiciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que inspirem à solidariedade, à criticidade, à experimentação compartilhada, assim como outros vínculos que aproximem o conhecimento, a cultura e a cidadania ao bem-estar emocional dos participantes.

Sob esse prisma, o papel do professor é o de colaborador para com a aprendizagem do aluno, mantendo diálogos com ele e constituindo-se de ponte entre o texto, o contexto e o seu produto, colaborando para que ocorra integração nos mais diferentes níveis: entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, mente e corpo, consciente e inconsciente, educando e educador, traduzindo os diversos processos interativos que surgem a cada momento. (AITA, ARAÚJO, 2006, p.58)

Dessa forma, justifica-se a relevância da afetividade no processo educativo considerando seu impacto na subsistência humana saudável, bem como sua função orientadora do comportamento. Conciliar o que se sente com o que se pensa é elevar os sentimentos à categoria de objetos de conhecimento e lhes conceder existência cognitiva. Nessa perspectiva, buscar novas teorias e repensar a educação são tarefas que ajudarão a fomentar a inteligência emocional na sociedade contemporânea.

2.1.3 Tipos de relações interindividuais na concepção de Jean Piaget

Entre as teorias que fornecem um ideal de relações baseado em diálogo, participação e transversalidade; está a concepção acerca das interações sociais do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). A presente teoria, que apresenta a *coerção* e a *cooperação*, propõe a diferença entre vínculos que favorecem ou desfavorecem a construção do conhecimento. Deste modo, é possível identificar em qual contexto são incentivadas a autoexpressão, a busca da verdade e a emancipação do indivíduo.

O autor, que se dedicou a investigar o desenvolvimento da inteligência humana, pode ser considerado um expoente da concepção moderna do conhecimento na qual a ação racional do homem assume lugar de destaque e a afetividade aparece em papel secundário. Embora Piaget tenha reconhecido o papel da afetividade nas relações interindividuais como também na aprendizagem, é notória a diferença que teve no foco de suas pesquisas e na valorização do aspecto afetivo.

Apesar das divergências de seus estudos, há uma consonância entre os pensamentos de Piaget com Wallon e Vygotsky: suas suposições compreendem a simbiose entre os componentes orgânicos e os processos cognitivos, ressaltando, além da perspectiva biológica, o impacto das socializações no desenvolvimento da inteligência humana.

A teoria piagetiana não nega que desde o nascimento, a evolução da intelectualidade é obra da sociedade e do indivíduo. Tal como Wallon (1981) dizia o homem ser *geneticamente social*, é impossível portanto pensar o homem como imune aos legados e tradições dos grupos que frequenta. Pensando as relações sociais enquanto movidas pela prática do diálogo e outras manifestações de reciprocidade, para Piaget o sujeito “social” de nível mais alto é aquele que consegue conviver com seus semelhantes de forma *equilibrada*.

Piaget (1973 *apud* LA TAILLE *et al*, 2019) considera a *personalidade*, normalmente alcançada na infância, como o produto mais refinado da socialização. Na medida em que o “eu” insere suas opiniões entre os outros ao mesmo tempo que se curva às regras que permeiam sua realidade. Ao contrário do egocentrismo, pautado no absolutismo dos pontos de vista próprios, a personalidade consiste em tomar consciência da relatividade das perspectivas individuais e relacioná-la com o conjunto das outras perspectivas disponíveis. Em outras palavras, a personalidade é uma coordenação entre a individualidade e a universalidade.

Por sua vez, desde o nascimento o processo de socialização percorre diversos níveis ao longo da vida, atravessando trocas intelectuais distintas, possibilitando o indivíduo

usufruir tanto de sua autonomia quanto da colaboração dos outros. A busca pelo conhecimento enquanto necessidade decorrente da vida coletiva requer a comunicação de tais pensamentos, de forma que os outros interlocutores possam avaliar a coerência e objetividade dos nossos pontos de vista. Em meio a essas trocas intelectuais que permeiam a convivência, observa-se que elas podem se desenrolar de maneira positiva ou negativa para o desenvolvimento, nesse sentido, Piaget (1973) nos traz a distinção entre dois tipos de relação social: a *coação* e a *cooperação* (PIAGET *apud* LA TAILLE *et al*, 2019).

Chama-se de coação social, toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual se interpõe sinais de autoridade ou prestígio. Um forte exemplo é quando um aluno absorve as proposições de seu professor por enxergá-lo como figura soberana de forma que toma o que é dito pelo professor sempre como verdade, não por ter sido convencido por argumentos, mas sim pela pessoa que profere tais informações ser vista como digna de confiança.

Assim sendo, o sujeito coagido atua pouco na produção e transmissão das ideias, uma vez que é limitado a repetir e memorizar o que ouviu, tal simbiose não corresponde a um diálogo verdadeiro. O indivíduo coagido não faz esforço em buscar a veracidade das informações e não exerce a criticidade.

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato, sendo a Razão um processo ativo de busca e produção da verdade[...], a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade para que tal processo possa acontecer. (LA TAILLE *et al* 2019, p. 29).

Por outro lado, as relações de cooperação favorecem o desenvolvimento das operações mentais. Como o conceito indica, cooperação presume a coordenação das operações de dois ou mais indivíduos. Nela não se reforça imposição e repetição, mas sim discussão e trocas de argumentos com a finalidade de alcançar verdades. Pode-se constatar que esse é o tipo de relação que corrobora o mais alto nível de socialização entre as pessoas. O equilíbrio mantido não é estático, mas se move de acordo com os compromissos delineados e efetivados entre os membros. O desenvolvimento intelectual requer cooperação, pois exige que os sujeitos saibam se descentralizar a fim de compreender o ponto de vista alheio. Tais relações assimétricas consolidam o respeito mútuo e a autonomia dos sujeitos.

Enquanto na coerção prevalece o sentimento de dever, de algo a ser respeitado e cumprido, conforme o critério de semelhança de "fazer como os outros"; na cooperação a aspiração é o bem comum, conforme o critério da reciprocidade, que não significa "fazer

igual ao outro", mas coordenar as próprias concepções com as concepções alheias. Em síntese, a coação propõe um conteúdo a ser seguido e a cooperação fornece um método. Para Piaget, os princípios democráticos, que incluem valores como a dignidade e o respeito mútuo, pressupõem diretamente a existência desse método (LA TAILLE *et al*, 2019).

Na teoria piagetiana, a cooperação entre professor e aluno é importante para que o aluno respeite as regras de convivência. A comunicação efetiva entre eles permite que o aluno se sinta confortável para expor suas perspectivas, uma vez que ambos se empenham em compreender um ao outro no processo de ensino e de aprendizagem. Pode-se observar que quando o educando está num ambiente cooperativo com o educador, o seu interesse para o objeto de estudo aumenta, caracterizando uma motivação que auxiliará ainda mais no seu desempenho.

Apesar de Piaget não abordar os aspectos afetivos, é possível relacionar que a conceituação de uma relação interindividual cooperativa também pressupõe a defesa e valorização do aspecto emocional. Isso porque ao prezar pelo bem-estar coletivo, os participantes devem estar atentos às necessidades alheias, às diferenças e às sensações agradáveis e desagradáveis que permeiam entre eles.

Nesse sentido, em seguida abordaremos reflexões pertinentes ao campo da Educomunicação e da pedagogia freiriana, que compreendem o ato de educar enquanto prática dialógica. Analogamente, a práxis educacional busca não somente notabilizar os saberes e competências entre os interlocutores, mas também promover uma interação afetiva entre eles. Com efeito, também propõe-se reconhecer as necessidades, os interesses e os sentimentos desses sujeitos sociais, os quais são seres comunicativos e afetivos em essência.

2.2 Educomunicação

A linguagem é utilizada pelos seres humanos como meio para comunicar ideias e sentimentos através de diferentes signos. A linguagem possui também a capacidade de conduzir o processo do pensamento, tanto do locutor quanto do interlocutor, e ao guiar nosso raciocínio lógico, ela efetiva a comunicação. A palavra carrega a ideia e o conjunto de ideias nutrem o pensamento, assim sendo, tal mutualidade entre linguagem e o pensar torna explícito o pressuposto da comunicação como característica constitutiva do ser humano. Portanto, é requisito para as interações sociais e para a convivência.

Comunicar-se então, não se resume apenas na transmissão da informação pelo locutor,

mas conta também com a compreensão efetiva da mensagem transmitida. Trata-se de enviar a mensagem e receber uma resposta do interlocutor. Quando os conteúdos não são mutuamente entendíveis pelos sujeitos envolvidos, busca-se fazer entender a mensagem, ou seja, busca-se ensinar através do diálogo.

Por conseguinte, constatamos que os mecanismos de produção, circulação e recepção do conhecimento ocorrem no interior dos processos comunicacionais. Identificar agora a compatibilidade desses processos com o campo da educação não é uma tarefa difícil, como referência para tal, o célebre pedagogo Paulo Freire (1985) afirma: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE apud CITELLI e COSTA, 2011, p. 64).

Tendo em vista que promover educação é sinônimo de fazer comunicação, pesquisas acerca destes dois campos tradicionais fazem surgir uma interface, uma área de interação em que os processos comunicacionais serão desenvolvidos e avaliados para a melhora das atividades educacionais. Conceituamos, portanto, esse novo campo de conhecimento como Educomunicação. Entre os maiores objetivos de seus teóricos está cumprir com as necessidades de repensar, estudar e trabalhar a educação formal, informal e não formal dentro do ecossistema comunicativo.

O foco da Educomunicação difere de outras áreas pois é voltado ao estudo das dimensões políticas e culturais dos processos comunicacionais, uma característica notável entre as teorias da comunicação desenvolvidas na América Latina. O campo pode ser visto como o produto de uma configuração histórica singular dessa região; que abrange ditaduras militares, imperialismo cultural, dependência econômica e exclusão de minorias sociais; situações estas reveladoras da comunicação como instrumento potencial para mudanças na sociedade e para fortalecimento da democracia.

A pedagogia freiriana foi basilar para a construção de um ideal sobre uma educação emancipadora que valorizasse o diálogo e não patrocinasse o autoritarismo e a verticalidade. Essa tradição de denúncia frente à deficiência no modelo comunicacional da educação formal constituiria uma série de estudos latino-americanos que posteriormente consolidariam a práxis educacional (LINS, 2016).

2.2.1 Raízes brasileiras

Em solo brasileiro, as primeiras pesquisas realizadas no final da década de 1990 pelo

Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP) analisaram que o novo campo de intervenção social inaugurava posições teóricas e práticas para além dos tradicionais paradigmas dos campos da Comunicação e da Educação. Dessa forma, a Educomunicação não foi recolhida tão somente como uma nova disciplina a ser acrescentada no currículo de ensino, ao contrário, ela surgiu como uma nova referência discursiva transdisciplinar, que se estrutura de modo processual, midiático e interdiscursivo (SOARES, 2011a).

Dentre as principais pautas de sua abordagem interdiscursiva está o reconhecimento da influência dos meios de comunicação no cotidiano das pessoas. Levando em conta o grande consumo midiático de televisão, rádio, cinema e atualmente sobretudo da *internet*; sobressai a necessidade das propostas pedagógicas de se preocuparem com uma recepção crítica frente aos discursos transmitidos, tendo em vista a hegemonização de comportamentos e opiniões, e outros fenômenos negativos que esses veículos podem desencadear.

De forma a incorporar a realidade da Era da Informação dentro da sala de aula, recai para a escola a necessidade constante de avaliar metodologias de ensino para que seus educandos estejam aptos a se comunicar e a utilizar os meios eticamente. Tal proposta de *educação para os meios* faz parte da área de intervenção específica da Educomunicação intitulada *educação para a comunicação*, dentre os seus objetivos estão o de reforçar a busca pela verdade, promover a formação de cidadãos críticos e autônomos e colaborar para a mitigação da desinformação, do discurso de ódio e outros atos contrários à dignidade humana e ao espírito democrático.

O campo da Educomunicação também dirige sua atenção para o cenário da revolução tecnológica, sobre como as pessoas se relacionam com o mundo através dos instrumentos digitais, a estruturação de novas comunidades virtuais e a revisão das tecnologias da informação na prática educativa. A pandemia do covid-19, iniciada em 2019, foi uma situação que corroborou em grande escala com a precisão de aprimorar a técnica frente tais tecnologias, tanto por parte dos professores, quanto dos estudantes - quer no sistema presencial, quer no a distância. O uso de mídias digitais como vídeos, aplicativos, jogos, sites, chats, fóruns, blogs, apesar de ser corriqueiro, pode apresentar níveis de complexidades diferentes a determinados públicos devido ao surgimento incessante de novos formatos e linguagens. Dessa forma, a tarefa de adaptá-las como recurso educacional para uma aprendizagem mais motivadora e abrangente constitui outra área de intervenção da Educomunicação, cuja recebe o título de *mediação tecnológica na educação*.

Todavia é importante ter em mente que a dimensão complexa de inter e

transdisciplinaridade da Educomunicação não está limitada apenas à introdução de novas tecnologias na escola, mas sim, em procurar fornecer métodos que desenvolvam a competência comunicativa do educando.

Não se trata, pois, de educar usando o instrumento da comunicação, mas de que a própria comunicação se converta na vértebra dos processos educativos: educar pela comunicação e não para a comunicação. Dentro dessa perspectiva da comunicação educativa como relação e não como objeto, os meios são ressitoados a partir de um projeto pedagógico mais amplo (SOARES, 2011a, p.23).

Trata-se de preservar o ato de comunicar como um modo de interação, reforçando que ser dialógico está longe de qualquer atitude de manipulação ou invasão, trata-se de conviver amorosamente apesar dos diferentes pontos de vista, de fomentar o respeito, a compreensão mútua e o bem-estar dos participantes. Deste modo, na Educomunicação a comunicação é vista como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e não através da ótica puramente instrumental da tecnologia informativa e comunicativa.

Almejando a emancipação e a competência comunicativa dos indivíduos de forma transdisciplinar e interdiscursiva, de acordo com Soares (2011a) a Educomunicação se materializa em áreas de intervenção social específicas, são elas:

- 1) A área da *educação para a comunicação*, composta por análises em torno da relação entre os atores do processo de comunicação, tais como os produtores, receptores e o próprio processo produtivo das mensagens. No campo pedagógico, sua finalidade principal é a formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios;
- 2) A área de *expressão comunicativa através das artes*, centrada nas potencialidades do processo artístico e criativo nas propostas pedagógicas. Nesse sentido, seu objetivo é usar a linguagem artística para a interação dialógica entre os sujeitos sociais, ou seja, garantir a livre expressão por meio da arte;
- 3) A área de *mediação tecnológica na educação*, como citado anteriormente, compreende o uso das tecnologias nos processos educativos. Essa é uma área de grande notoriedade devido à rápida evolução das descobertas tecnológicas e de suas aplicações no âmbito escolar, tanto nos formatos presencial e a distância;
- 4) A área da *pedagogia da comunicação*, a qual é o foco deste trabalho, é a área que se preocupa com a ação educativa de forma integral, compreendendo o próprio ato de educar enquanto uma prática dialógica. Seu objetivo é formar a competência

comunicativa do educando para que esteja apto a se expressar e interpretar criticamente a fim de impulsionar a interação social e a participação na construção do conhecimento;

- 5) A área da *gestão da comunicação*, voltada para o planejamento e execução de projetos a serem implantados nas outras áreas de intervenção. Dessa forma, o gestor tem o papel de sanar as fragilidades e dificuldades no relacionamento entre os indivíduos, a fim de fortalecer relações interpessoais ou mediadas, em ambientes virtuais ou presenciais. Nesse contexto, se preza a construção de espaços dialógicos e democráticos em escolas, empresas, organizações e veículos de comunicação;
- 6) A área da *produção midiática*, que se dedica a elaboração de matérias midiáticos com intencionalidade educativa a serem transmitidos via celular, computador, televisão, rádio, meios impressos, entre outros. Tais conteúdos devem ser livres de interesses políticos e econômicos visto que objetivam a construção de conhecimento crítico e a promoção da cidadania;
- 7) A área da *reflexão epistemológica*, que se trata da análise acadêmica sobre a origem, a natureza e a legitimidade da interface entre os tradicionais campos da comunicação e educação. Nela são estudados fundamentos teóricos e metodologias a serem aplicados nos diferentes espaços de trabalho e suas contribuições para a sociedade, dessa forma, é, sobretudo, a área que permite que a Educomunicação se consolide e evolua enquanto campo de conhecimento.

É importante ressaltar que a presente delimitação das sete áreas de intervenção é apenas uma tentativa de resumo para efeito de compreensão. Dessa forma, elas não se estabelecem como únicas e nem como excludentes entre si. Além de salientarmos a possibilidade de elas serem promovidas de maneira interligada, também sugerimos um pensamento transcendente para outros caminhos de intervenção, ou seja, a adoção de uma posição reflexiva que possa reconhecer e colaborar para o surgimento de novas práticas no campo da Educomunicação.

Por analogia, pode ser considerado como educador todos aqueles que realizam ações de intermédio social de acordo com os preceitos previstos nesse campo do saber, independente da formação acadêmica. Este profissional traz consigo a responsabilidade de analisar, gerir e mediar a comunicação em diferentes iniciativas, combinando ou mobilizando separadamente as sete áreas de intervenção em sua atuação.

Suas competências lhe permitem transitar pelos ambientes da educação formal, não formal e informal, como também nos veículos de comunicação privados, comunitários ou

alternativos. Sua função de gestor da comunicação, necessário em todos os setores sociais, pode-se estender para a docência, pesquisa e consultoria com o objetivo de aumentar o coeficiente comunicativo de diferentes comunidades.

Segundo Soares (2011b), em termos específicos, cabe ao educador promover ações e gestões de processos de políticas públicas; assessorar educadores no uso adequado das tecnologias como meio de expressão dos participantes; planejar programas de educação para os meios e refletir epistemologicamente sobre as demandas da sociedade referentes à inter-relação entre as práticas comunicacionais e as ações educativas.

2.2.2 Pedagogia da comunicação

É notória a existência de uma desarmonia do funcionamento do sistema educacional com a realidade das pessoas que o compõe. A supremacia de uma visão em que as instituições de ensino têm como missão apenas formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho deixa de lado o desenvolvimento de outras competências desses indivíduos. Porém após a conclusão da trajetória acadêmica, esses sujeitos devem possuir, além da capacitação técnica, competências de relacionamento interpessoal e trabalho em equipe, que apesar de serem fundamentais para adquirir resultados positivos na vida profissional, não possuem destaque no processo de ensino formal.

Enquanto ser social, o homem a todo momento estabelece troca de conhecimentos e emoções uns com os outros e quanto mais positivos forem essas relações interindividuais, maiores serão as possibilidades de construir vínculos verdadeiros e duradouros com as pessoas ao redor. Na escola, é importante que o aluno seja estimulado a resolver crises e conflitos, bem como lidar com diferentes opiniões e pontos de vistas. Nesse sentido, **saber se comunicar** é fundamental para estar apto a fazer e receber críticas, praticar a escuta ativa¹, impor limites, reconhecer necessidades individuais entre outros atributos pertencentes à um senso coletivo e interdisciplinar que auxilie a convivência humana.

Dessa forma, a discussão sobre a necessidade de se reinventar o sistema educacional emerge com o propósito de superar uma posição em que os professores se preocupam exclusivamente com a transmissão de conteúdo, mas passem a conceder importância ao bem-estar do educando, assim como suas condições de acompanhamento da aprendizagem e de relacionamento com os outros indivíduos. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2016)

¹ Escuta ativa é o ato de receber uma informação com atenção, estando focado na interpretação da mensagem recebida. Esse tipo de escuta é caracterizado por um interesse genuíno no que é falado nos mais diferentes contextos, desde conversas casuais até diálogos de caráter formal como reuniões institucionais, por exemplo.

a intervenção social da pedagogia da comunicação surge com o intuito de criar condições favoráveis para o exercício do diálogo na aprendizagem de conteúdos curriculares e na interação entre os participantes de forma geral.

Na pedagogia da comunicação recomenda-se ao educador, além de dominar o conteúdo, expressar-se de forma clara e objetiva na sala de aula, com exemplos e vocabulário pertinentes ao dia a dia dos envolvidos, estando disposto a escutá-los e conhecer suas realidades. A fim de evitar a formação de barreiras à aprendizagem e à criatividade, indica-se o uso de determinadas metodologias para estimular a interação entre os alunos e com os conteúdos curriculares. Uma das opções são o uso de produtos midiáticos, como filmes, desenhos animados, programas de rádio e tv, jogos digitais, etc. Tais recursos podem servir como objetos de análise crítica, propiciando uma melhor interação com os ambientes digitais e com os meios de comunicação, fomentando sobretudo, fluxos de diálogos saudáveis e enriquecedores (ALMEIDA, 2016).

A pedagogia da comunicação implica também em não fornecer respostas prontas, não impor pontos de vista. Um bom pedagogo da comunicação expõe diversos pontos de vista sobre os assuntos, oferece subsídios para que os sujeitos comparem argumentos contraditórios, reflitam e tirem suas próprias conclusões. Essa atitude cabe nos mais diversos espaços: na escola, nos jornais, nas organizações, nas comunidades (ALMEIDA, 2016, p. 20).

Sob essa perspectiva, na pedagogia da comunicação é rejeitada qualquer espécie de processo autoritário que impossibilite a livre expressão e a participação social, ao contrário, busca-se o entendimento mútuo entre os envolvidos, a formação de diálogos horizontalizados e a emancipação dos sujeitos, assim como a construção de conhecimentos e o germinar da criatividade entre eles.

Constitui-se, portanto, numa metodologia que orienta os sujeitos a refletirem sobre sua inserção nas organizações sociais. Tal didática reivindica a preservação do exercício da capacidade comunicacional humana e propõe uma profunda revisão sobre a maneira em que a comunicação é feita nos ambientes educacionais.

Relembrando os conceitos de relações interindividuais Jean Piaget (1973 *apud* LA TAILLE *et al*, 2019), em que na *cooperação* os sujeitos agem numa coordenação pautada no debate e trocas de argumentos, com o propósito de alcançar verdades e garantir o bem comum, enquanto na *coerção* há uma relação definida por sinais de autoridade ou prestígio, na qual o indivíduo coagido, normalmente desprovido de um senso crítico apurado, está limitado a respeitar e a cumprir as ideias impostas pela figura soberana; pode-se perceber que dentro

da pedagogia da comunicação a iniciativa cooperativa entra em destaque. Nesse paradigma, a presente intervenção educomunicativa tem como foco central tornar as relações mais cooperativas e harmônicas, enxergando os atores sociais como iguais dentro do espaço educativo.

Dessa forma, no ambiente pedagógico o professor passa a agir como um mediador, um facilitador da vivência comunicacional do educando, no qual o processo de ensino e aprendizagem é uma ação partilhada, de forma consentida e solidária. O ecossistema comunicativo da sala de aula se torna, então, um espaço em que os envolvidos cooperam entre si na construção do conhecimento (LINS, 2016).

É possível notar que a pedagogia da comunicação também carrega sinais da concepção holística de Wallon, Vygotsky e Piaget, ao considerar a integridade e complexidade do educando. Ao contrário de uma formação cognitivista e tecnocrata², a pedagogia da comunicação se fundamenta nos valores de uma formação integral que abrange as diversas dimensões do ser humano, sejam estes intelectuais, afetivos, sociais, entre outros. Com isso enxergamos a práxis educomunicativa como promotora de uma educação integral e emancipadora que não se limita tão somente a racionalidade humana.

2.2.3 Simbiose entre Educomunicação e afetividade

A hegemonia da razão na educação se esvai, à medida em que teóricos superam o erro de dividir o homem em razão e sensibilidade. Acreditar numa razão absolutista que não considera o pluralismo e a individualidade resultaria numa educação fragmentada e desestimulante. Por outro lado, adverte-se também, um novo projeto pedagógico que elimine a razão ao mesmo tempo que recupera a sensibilidade.

O educador Ismar Soares (2011a, p. 18) menciona que “dada a unicidade do ser humano, a faculdade de apreensão da realidade é operada conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata do homem”. Dessa forma, numa linha propositiva parecida com a de Vygotsky, em que a esfera individual da motivação concebe o pensamento, Soares considera que o ato de sentir (compreensão da realidade), também essencialmente subjetivo, se transforma em ato de aprender.

Vygotsky, na perspectiva do interacionismo social, cuja corrente acredita que a construção do conhecimento acontece por meio da interação do indivíduo com outras pessoas, valoriza a comunicação como peça fundamental no processo de ensino e de

² Pessoa que busca soluções técnicas e racionais sem considerar aspectos humanos e sociais.

aprendizagem, visto que é através da linguagem que as pessoas interagem umas com as outras. Considerando que os elementos presentes no meio social nos afetam, este intercâmbio que temos com os objetos ou sujeitos a nossa volta, corrobora com a perspectiva afetiva e com o processo de comunicação.

Mediante o exposto, é possível verificar a proximidade entre a práxis educacional e o componente afetivo. Para uma educação integral é preciso se afastar da abordagem fragmentada do ser humano e superar a divisão entre sensibilidade e razão. Como também, por analogia, levar em conta elementos da afetividade humana; tais quais os interesses, inclinações, necessidades; se mostra relevante para a configuração positiva dos processos comunicacionais dentro do espaço educativo.

No âmbito da comunicação afetiva, é reconhecido, assim como na Educomunicação, a “legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, 2011b, p.45). Compreendemos então, que os preceitos educacionais acerca da promoção de um relacionamento mais saudável entre as pessoas por meio de uma comunicação descentralizada e dialógica, reverbera também na consideração de fatores afetivos para a obtenção de resultados positivos seja na produção educativa, nas relações emocionais ou relações profissionais.

Ampliar os canais de comunicação entre professores e alunos, com espaços de escuta e expressão, reflexões coletivas e individuais, ajudariam no tratamento de sentimentos negativos, a fim de preservar a saúde do processo de ensino e de aprendizagem. Tendo em vista que não há como enfrentar problemas do espectro da afetividade humana com ações fragmentadas centralizadas no componente intelectual, e para a consolidação desta educação integral vemos como fundamental ressignificar e ampliar os sentidos das ações docentes e institucionais.

É importante ressaltar que na literatura acerca da Educomunicação não se encontra estudos precisos sobre o tema da afetividade, mas tendo em vista que o campo é direcionado para a formação de ecossistemas saudáveis, compreendendo o objetivo da educação como sendo o desenvolvimento integral do ser humano, pode-se perceber que uma verdadeira prática educacional busca uma formação para além do aspecto racional, e por sua vez, engloba a formação de um ser social possuidor de uma dimensão emocional complexa.

Nesse sentido, a presente pesquisa estabelece relações entre a afetividade e os processos de comunicação e educação que regem nossa sociedade, reconhecendo que emoções e sentimentos positivos são favoráveis para um ecossistema comunicativo saudável e uma aprendizagem bem-sucedida. Por conseguinte, nos aprofundaremos no contexto do

Ensino Superior brasileiro, a fim de compreendermos seu histórico e modo de funcionamento, assim como metodologias favoráveis a construção de uma universidade dialógica e afetiva.

2.3 Ensino Superior no Brasil

Durante todo o período colonial brasileiro, as tentativas de implementação de Instituições de Ensino Superior (IES) foram frustradas, devido as ações políticas contrárias da coroa portuguesa frente a formação de quadros intelectuais nas colônias. Foi apenas no início do século XIX em meio as ameaças da invasão napoleônica, quando a Família Real e toda a corte portuguesa se trasladou para o Brasil que o ensino superior começaria a ser construído no país.

Segundo Durham (2003), o objetivo de suprir a demanda de profissionais específicos ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local motivou o surgimento de escolas autônomas centradas em um único curso. Tendo em vista que a formação de advogados, engenheiros e médicos eram as mais relevantes para a Coroa, no mesmo ano da chegada do Rei Dom João VI, em 1808, foram criadas as Escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia³ e do Rio de Janeiro⁴ e a Academia de Guarda da Marinha, também sediada no Rio. Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar⁵. Já em 1927, foram instituídas duas Faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda.

Lacerda e Santos (2018, p. 613) elucidam que a prática pedagógica na época, dedicada apenas à qualificação técnica, era marcada principalmente pela homogeneidade curricular e pela passividade dos participantes:

Nesse período, o material didático era único e distribuído para todas as IES, o corpo docente era fixo, com discurso alinhado, os conhecimentos eram reconhecidos como acabados, incontestes, dogmáticos e transmitidos sob formato de aula expositiva, sem participação do aluno, e a avaliação era usada como elemento meramente classificatório.

Nesse sentido, ao longo de todo o período da Primeira República (1889-1930), a falta de preocupação e interesse na criação de universidades fizeram que o ensino superior no país fosse constituído apenas por escolas isoladas. Todavia, na década de 1920, o movimento de modernização e o desenvolvimento urbano-industrial do país ocasionaram uma revolução no sistema educacional, com profundas reformas em todos os níveis de ensino. Grupos de

³ Hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

⁴ Hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵ Hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ.

educadores e cientistas iniciaram a modernização do ensino superior propondo a substituição das escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional.

O sistema de ensino superior no Brasil continuou crescendo lentamente no período pós-guerra (1945-1964) principalmente devido a constante reivindicação de aumento da quantidade de vagas, neste período o número de estudantes aumentou de 41.000 para 95.000 alunos. Entretanto, a demanda de profissionais para atuação nos setores médios em expansão, fomentado pelo acelerado crescimento urbano-industrial, demonstrou que apenas as universidades existentes não abarcavam todos os vestibulandos. Assim sendo, embora houvesse um notável crescimento na quantidade de alunos, o desenvolvimento do sistema de ensino superior foi lento e descontinuado, realçando sua inaptidão para suprir a explosão de demanda por ensino superior que caracteriza o final deste período, o que acabou alimentando pressão por reformas (DURHAM, 2003).

Nesse contexto, para uma amplificação de vagas ainda maior, na década de 1940 teve início a rede de universidades federais em todas as regiões do país. Basicamente o processo de criação das universidades públicas mantidas pelo Governo Federal ocorria devida a fusão de instituições pré-existentes, em sua maioria privadas, visto que era comum as elites locais criarem escolas e tempos depois constituí-las em uma nova universidade, através da solicitação de federalização pelo Governo Central. Vale ressaltar, que na consolidação dessas universidades, suas estruturas organizacionais não foram devidamente planejadas e por isso o quadro docente acabava sendo improvisado a partir de profissionais liberais locais, os quais não possuíam prática nem interesse pela pesquisa científica assim como não tinham noções sobre o real funcionamento das universidades de outros países (DURHAM, 2003).

Dessa forma, podia-se reconhecer estas novas universidades tão somente como federações de escolas, vinculadas a pedagogia tradicional e alimentada pela metodologia livresca e dogmática. Apesar disto, não se pode negar que estas instituições iniciaram uma legítima ampliação e diversificação dos cursos oferecidos, englobando novos caminhos do conhecimento, em especial pela obrigatoriedade estabelecida por lei das universidades abrangerem uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (DURHAM, 2003).

Durante a década de 1970 segue constante a expansão do número de universidades estaduais e IES privadas sem fins lucrativos⁶, estas voltadas quase restritamente para atividades de ensino e com pouca realização de iniciativas de pesquisa e pós-graduação.

⁶ As instituições privadas sem finalidade de lucro podem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Como citado anteriormente, a reivindicação de vagas por parte dos estudantes foi a principal força da expansão das faculdades nas capitais e nas principais metrópoles do país. A partir de 1977, em virtude de alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi possibilitada a criação de IES com finalidades lucrativas. Nesse momento começam a surgir no Brasil grupos educacionais de capital aberto e instituições pertencentes a grupos financeiros e instituições estrangeiras, com isso observa-se aumento de matrículas no ensino privado (GOMES *et al*, 2018).

Numa perspectiva mais recente, na década de 1990 o sistema apresentou novas tendências para a melhoria do ensino, uma delas foi o aumento do percentual de docentes com titulação de Mestre ou Doutor, como consequência das políticas iniciadas pela CAPES e o CNPq e incorporadas à nova LDBEN, promulgada em 1996.

De acordo com Durham (2003), a nova lei incorporou regulamentações inovadoras em todo o sistema educacional, no contexto do nível superior, definindo a missão das universidades ao exigir a associação entre ensino e pesquisa, com a produção científica comprovada sendo um dos requisitos necessários para o seu credenciamento. Além disso, a lei passou a exigir condições mínimas de qualificação dos professores e de regime de trabalho para a implantação de pesquisa, sendo que no mínimo um terço do corpo docente deveria ser constituído por mestres e doutores e um terço dos docentes deveriam trabalhar em tempo integral. Estas disposições legais, embora burocráticas, foram responsáveis por critérios pertinentes no processo de criação de universidades.

Na primeira década dos anos 2000, o governo brasileiro implanta programas a fim de expandir a oferta da educação superior, conforme exemplificado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Programas sociais de acesso ao ensino superior no Brasil

Programa Universidade para Todos (PROUNI)	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)	Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
Criado em 2004, possui a finalidade de conceder bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas.	Fundado em 1999, destina-se a realizar o financiamento de cursos superiores de IES privadas (presencial e à distância) para estudantes que tenham avaliação positiva do Ministério da Educação (MEC).	Criada em 2005, Sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de formação superior a distância para alunos com dificuldade de acesso ao Ensino Superior presencial.	Instituído em 2007, tem o propósito de expandir o acesso e garantir a permanência de alunos na educação superior.

(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, 2018, 2022, 2022b)

É possível afirmar que tais políticas sociais facilitam o acesso e a permanência de estudantes, especialmente para aqueles de condições econômicas mais desfavorecidas, o que fortalece a democratização da Educação Superior. Por outro lado, a parceria com IES privadas contribui para com a rentabilidade de tais Instituições e a expansão do Ensino Superior Privado (GOMES *et al*, 2018). Aliado a estes projetos sociais também estão as políticas de ação afirmativa para a promoção de igualdade de oportunidades a todos, entre elas podem ser citadas as políticas de reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e portadores de deficiência.

Além das Universidades explicadas anteriormente, o Ensino Superior no Brasil também é constituído por Centros Universitários, Faculdades, Institutos Superiores e Centros de Educação Tecnológica, podendo ser de caráter público ou privado, com ou sem fins lucrativos. Nessas Instituições são oferecidos três tipos de graduação, são elas o bacharelado, a licenciatura e a formação tecnológica. Já os cursos de pós-graduação são categorizados nos modelos *lato sensu*; constituído por Especializações e *Master of Business Administrations - MBAs*⁷; e *stricto sensu*; que abrangem os mestrados e doutorados.

Em tese, as IES estruturadas para as formações discentes na Graduação e na Pós-graduação *lato e stricto sensu* devem desenvolver, além das tradicionais atividades de ensino, iniciativas de pesquisa para a expansão de saberes científicos bem como atividades de Extensão Universitária, aproximando a academia da sociedade, com o propósito de realizar de mudanças positivas na comunidade local.

As universidades possuem autonomia para criar e desmontar cursos e campi, bem como expandir e reduzir número de vagas, além disso, precisam ter 70% do Corpo Docente composto por professores com as titulações de mestres e doutores; e oferecer cursos em ao menos cinco áreas do conhecimento (GOMES *et al*, 2018). De acordo com a CAPES, as grandes áreas do conhecimento são divididas em oito, são elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes.

Entre as entidades reguladoras aliadas ao Ministério da Educação (MEC), estão a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), unidade responsável pela garantia do cumprimento da legislação educacional e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizador do Índice Geral de Cursos (IGC) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), indicadores que

⁷ O Ministério da Educação define como MBA “cursos de especialização em nível de pós-graduação na área de administração”.

mensuram a excelência qualidade dos cursos superiores e do desempenho Institucional no país.

Quanto às formas de ingresso ao Ensino Superior, há o vestibular tradicional e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos buscam testar os conhecimentos construídos pelos estudantes durante o Ensino Médio, enquanto o primeiro método pode ser aplicado pela própria Instituição, seja ela pública ou privada, ou por empresas especializadas por ela contratadas, o segundo modo foi criado pelo MEC e consiste na aplicação de questões objetivas e de uma redação. O ENEM é a porta de entrada para o ingresso através do PROUNI, FIES e SISU (Sistema de Seleção Unificada). O SISU é a plataforma informatizada do MEC, na qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos que realizaram o Exame. Dessa forma, os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas do ENEM.

2.3.1 Mercantilização do Ensino Superior

Embora muitas vezes seja reconhecida, igualmente, a relevância das instituições privadas e das públicas para o suprimento da demanda nacional de vagas e mais ainda para o desenvolvimento econômico e social do país, a literatura abrange debates em que o setor privado alimenta a mercantilização do ensino superior desenfreadamente. Muito se discute os estímulos promovidos pelo governo nessa expansão, tal cenário trata a educação como um bom negócio, indo na contramão dos próprios princípios educacionais (GOMES *et al*, 2018).

Nesse fenômeno da mercantilização infere-se que o mercado reduz a importância do conhecimento, especialmente dos construídos no Ensino Superior, tendo em vista que as IES são enxergadas tão somente como espaço de oferta de mão de obra especializada para suprir as necessidades desse contexto de alta competitividade mundial.

Sob essa perspectiva, as atividades de pesquisa e extensão são transformadas em uma espécie de treinamento exclusivamente voltado para o mercado. Retomando as discussões de Vygotsky e Wallon, percebe-se que tais práticas estão na contramão da formação integral do homem. Renegando toda a complexidade do potencial de desenvolvimento humano, a pressão do mercado torna a educação em um local restrito de perseguição de oportunidades profissionais.

De acordo Lacerda e Santos (2018), a atual conjuntura social e mercadológica do país requer a ressignificação das metodologias do Ensino Superior, uma vez que os procedimentos didáticos tradicionais frequentemente deixam de atender às especificidades na sociedade

contemporânea. De fato, é preciso retornar aos princípios fundamentais da universidade, enquanto instituição social, de atualizar, transmitir e gerar novos conhecimentos, bem como promover a reflexão, criticidade e reexaminar a herança cultural de saberes e valores históricos.

Nesse sentido, as IES no Brasil devem se desprender da pedagogia tradicional integrada por cursos disciplinares impérvios, conteúdos fragmentados e relações desarticuladas entre professor e aluno. Tal estruturação não se encontra como significativa para a vida e construção da cidadania do educando, e nem para o momento histórico ou para as problemáticas atuais da sociedade. Deste modo, a fim de delinear a importância da capacitação pedagógica do docente no enfrentamento dos desafios que circundam o ambiente universitário, refletiremos, em seguida, sobre como o professor ingressa no magistério superior e quais são as inquietações presentes neste momento.

2.3.2 Formação docente

No Brasil, o ingresso de professores em instituições federais acontece por um conjunto de provas conhecido como concurso público, as provas podem ser de escrita, desempenho didático-pedagógico e de títulos. Com efeito, o fator de desempenho didático pedagógico intenta avaliar o educador frente sua metodologia de ensino e desenvoltura em sala de aula, todavia, os concursos das IES costumam priorizar as titulações e não há a atenção devida com o conhecimento pedagógico que o docente deve ter para sua atividade profissional.

De acordo com Wiebusch (2017), os professores iniciantes na Educação Superior não possuem experiência prévia na docência universitária, visto que normalmente costumam se dedicar à atuação como pesquisadores antes de ingressar na carreira docente. Em sua maioria, tais professores advêm de uma formação na área específica de seus bacharelados e/ou licenciaturas, sem, no entanto, terem contato com atividades ou disciplinas curriculares centradas na preparação pedagógica para a Educação Superior.

Deste modo, os professores iniciantes recém-graduados adentram as instituições educativas sem base sólida acerca da docência, sem noções sobre o que e como ensinar na universidade. Tal ausência de preparação expressa a necessidade de políticas públicas e formações direcionadas para a docência no Ensino Superior, em especial para os iniciantes na profissão.

As carências formativas estão diretamente vinculadas às próprias pós-graduações que priorizam a pesquisa e desvalorizam a capacitação para a docência, cuja é fundamental para que o professor tenha um conhecimento íntimo das metodologias de ensino e aprendizagem, assim como sobre as relações ideais para os envolvidos no processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, a inserção profissional na docência é uma etapa marcada por ambiguidades e por diversos sentimentos como medo, insegurança, enfrentamentos e angústias em relação às questões teóricas e práticas, como a organização do trabalho pedagógico, o conteúdo, o modo de ensinar e de avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como a compreensão dos contextos dos estudantes e do contexto universitário no qual o professor atua (WIEBUSCH, 2017, p. 3).

É notória a relevância que as experiências que esses professores tiveram como alunos ao longo de sua vida escolar vão influenciar sua própria interpretação de ensino na universidade, sejam elas positivas ou negativas, assim sendo, a falta de uma formação adequada vai permitir a perpetuação de metodologias ineficazes, cabendo exclusivamente ao docente construir seus próprios saberes pedagógicos e buscar novas especializações.

De acordo com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Ora, se os cursos de pós-graduação são centrados na pesquisa, em síntese, o concurso público para ingresso no magistério é pautado tão somente nas titulações e experiência de pesquisa. Destarte, o processo de seleção é falho visto que ser um grande pesquisador não significa ser um bom professor. Tal cenário de desvalorização dos conhecimentos pedagógicos reflete, infelizmente, um grave desprestígio para com o exercício da docência (WIEBUSCH, 2017).

Sabe-se que quem deseja cursar uma licenciatura, de fato almeja à docência, em contraste daqueles que optam por um curso de bacharelado. Paralelamente, a metodologia de ensino preeminente nas graduações de bacharelado é fundamentada no modelo de educação bancária e por isso, estes futuros educadores acabam por transmitir o mesmo modelo passivo de aprendizagem ao qual foram submetidos anteriormente.

Dessa forma, constatamos muitos desafios para os professores iniciantes, a falta de preparação para o magistério provoca dificuldades na organização do trabalho pedagógico, bem como abre espaço para dúvidas em relação as metodologias de ensino e os processos de

avaliação. Nesse contexto, a docência universitária se torna uma experiência individualizada e desassistida, tornando a vivência na sala de aula desmotivadora para seus participantes. Diante disso, a titulação de doutor(a) não deve ser suficiente para o ingresso no magistério superior, porquanto é necessário, sobretudo, a formação pedagógica para tal atuação.

Portanto, pode-se afirmar que o papel da afetividade na universidade começa a ser ignorado no próprio processo de formação dos professores universitários, cujas pós-graduações em sua maioria não privilegiam a docência. O fato dos mestrados e doutorados não abrangerem disciplinas específicas de didática e de planejamento pedagógico para professores ilustra, um imenso despreço ao desenvolvimento afetivo e cognitivo no processo de aprendizagem.

Mediante o exposto, é notória a falta de preparação pedagógica para a atuação como docente no Ensino Superior. Portanto, as entidades reguladoras das IES não contemplam a educação em toda sua complexidade bem como não se interessam pelos preceitos científicos orientadores da atividade educativa. Acrescenta-se ainda que tal despreocupação em melhorar o ensino e a aprendizagem provoca uma maior desvalorização da dimensão afetiva tanto de educadores quando de educandos. Dessa forma, percebemos que a discussão da afetividade na aprendizagem requer a compreensão de diversas variáveis que circundam o sistema educacional de uma sociedade.

A reversão deste quadro preocupante da universidade enquanto espaço desinteressante para os indivíduos que a compõe é possível mediante a adoção de alternativas direcionadas para a melhoria do processo de aprendizagem, basilar para a redefinição da universidade como instituição social, entre elas há o modelo da escola construtivista, o qual será aprofundado neste estudo posteriormente com mais cautela.

2.3.3 Escola construtivista

Dentre as correntes epistemológicas que buscam investigar como acontece a construção do conhecimento e qual o papel sujeito nessa construção, está o construtivismo piagetiano. Tal teoria veio na contramão daquelas que ilustravam a aprendizagem como resultado de uma mera observação de um dado exterior ou que as ideias já fossem inatas ao ser humano.

Com efeito, o construtivismo considera o sujeito o principal responsável pela construção dos saberes, cujo processo é indissociável da interação com os outros indivíduos. Por isso o sujeito tem a possibilidade de reconstruir novos significados a partir de

conhecimentos próprios previamente consolidados, como também aprender representações já construídas por outros, visto que o faz dentro de um contexto sociocultural (SANCHIS, MAHFOUD, 2010).

Dessa forma, a posição de Piaget não apenas propõe que o sujeito é ativo quando adquire o conhecimento, mas também reforça que o mesmo deve ser construído a partir de interações e de aquisições anteriores. Ou seja, além da socialização, o indivíduo aprende na medida em que as novas aquisições se integram as anteriores e que por fim, se transformam. Com isso, percebe-se que o construtivismo não limita a aprendizagem a processos de reprodução e memorização do que é transmitido.

Todavia é importante ressaltar que uma escola construtivista não incita o sujeito a construir seus conhecimentos sozinhos, mas sim de que o professor deve estimular os educandos a pensarem criticamente e com autonomia frente a realidade em que vivem. Dessa maneira, atribuímos o papel do educador a um mediador e facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o quadro abaixo reúne comparações entre os principais fundamentos da escola tradicional e da escola construtivista:

Quadro 2 – Características das escolas tradicional e construtivista

Escola tradicional	Escola construtivista
As ideias do homem são de ordem genética, entendidas como inatas ou como adaptáveis aos estímulos que recebe no ambiente que vive. É a partir da inteligência que o indivíduo consegue armazenar informações.	As estruturas do pensamento não são vistas como obtidas do exterior ou inatas, somente o funcionamento da inteligência é hereditário. Dessa forma, as estruturas cognitivas podem ser desenvolvidas ao longo da vida. O conhecimento é defendido como o resultado de longas etapas de reflexão realizadas pelo indivíduo.
O educando possui um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento, não sendo mais do que um ouvinte passivo do que é transmitido.	O educando possui papel ativo na construção do próprio conhecimento. Suas perguntas e pontos de vista são altamente valorizados pelos professores.
O professor é quem domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos.	O professor é visto como facilitador do processo de aprendizagem e faz uso de diferentes recursos no trabalho pedagógico.
Os métodos de avaliação da aprendizagem são vistos de forma separada do ensino e ocorre majoritariamente por meio de testes.	A avaliação da aprendizagem dos alunos é vinculada ao processo de ensino e ocorre por meio de observações dos professores durante as aulas e exposições.
Os estudantes costumam trabalhar sozinhos e absorver as informações oferecidas pelos professores como indiscutíveis.	Os alunos trabalham frequentemente em equipes ou grupos e possuem senso crítico frente ao que é passado pelo professor.

Fonte: Adaptado de Lacerda e Santos, (2018).

Dessa forma, é possível analisar que o modelo tradicional de ensino possui base numa visão enciclopedista e dogmática, com alta valorização da adesão estrita dos componentes curriculares, não obstante, os educadores assumem a posição de únicos dominadores de conhecimento e, por isso, usam procedimentos expositivos na transmissão dos conteúdos. Em consonância, o corpo discente atua de forma passiva, ocupando-se na memorização das informações e posteriormente, reproduzi-las nas avaliações a serem aplicadas periodicamente, as quais mensuram o aprendizado do aluno conforme sua capacidade de memorização.

Não é exagero afirmar que tal modelo não incita a criação de pensamentos, visto que é baseada em relações de coerção, na qual o aluno respeita seu educador pelo saber inquestionável que possui e limita-se apenas a reproduzir tais discursos e não a repensá-los de forma autônoma e crítica. Este diálogo vertical em que o professor fala e o aluno apenas escuta acaba por destruir a curiosidade desses alunos, anulando qualquer possibilidade de um verdadeiro desenvolvimento intelectual.

De acordo com Lacerda e Santos (2018), a situação atual das universidades brasileiras ainda reflete as proposições da escola tradicional, fugindo do seu propósito fundador de gerar novos saberes, promover a reflexão e a criticidade. Muito pelo contrário, estão dedicadas na formação de indivíduos que não entendem o real propósito dos conhecimentos e como estes se correlacionam com a realidade. Sendo esse aspecto a principal diferença entre a escola tradicional e a escola construtivista.

O intuito da escola construtivista passa longe do deciframento e da decoração de conteúdos, como já foi dito, pois acredita que a aprendizagem é feita de forma sequencial, a partir de conhecimentos já existentes, dependendo obrigatoriamente que estes conhecimentos prévios sejam bem consolidados. Segundo a teoria Piagetiana, novos saberes são construídos na proporção do entendimento prévio que o sujeito traz consigo.

Exatamente por isso, grande parcela da falta de êxito do ensino superior é resultado em falhas nas etapas de ensino anteriores: básico, fundamental e médio, tal como foi exemplificado anteriormente frente a despreparação de professor universitários, de forma que se integra a um desprezo institucionalizado em relação aos problemas de evasão, repetência e deformação profissional que permeiam o ensino superior no país. Vale lembrar que os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e igualmente relevantes no processo de aprendizagem, porém a última variável não é levada em conta em nenhuma esfera do modelo de escola tradicional.

Dentre as infinitas possibilidades construtivistas de desenvolvimento no campo

pedagógico, existe o pensamento da aula horizontal, composta por um grupo de pessoas que possuem objetivos em comum, onde os professores e alunos podem ou não utilizarem mediações tecnológicas a fim de garantir uma educação mais participativa, dinâmica e interativa. Porém entende-se que nenhum método pode ser aplicado em desarmonia com o contexto social aos quais os alunos pertencem, por isso deve-se estar atento para que os recursos estimulem o interesse pelos objetos de estudo.

Em síntese, Lacerda e Santos (2018) propõem os principais objetivos de uma aula universitária mais completa e complexa:

- (1) o domínio da teoria e da técnica de forma crítica,
- (2) a progressiva autonomia na conquista de conhecimentos,
- (3) a formação continuada,
- (4) a pesquisa integrada ao ensino e extensão, através do estímulo e desenvolvimento do senso crítico investigativo, em um contexto atual, rompendo as fronteiras do conhecimento e gerando novas perspectivas sobre o tema,
- (5) a facilitação do processo de aprendizagem dos sujeitos pelos professores, motivando-os, provocando-os a questionar, mostrando-lhes a importância e o funcionamento daquele conhecimento na prática e transferindo a responsabilidade do processo de aprendizagem para o aluno (*apud* CASTANHO; CASTANHO, 2001).

Adentrando reflexões sobre uma universidade dialógica e afetiva, independente da área de conhecimento, a integração entre a afetividade e inteligência impulsionará a criatividade a produtividade do sujeito, acelerando o ritmo do desenvolvimento intelectual e pessoal. De acordo com nosso estudo, tanto o docente quanto o discente devem entender a importância do aspecto afetivo na sala de aula para que sejam aptos de efetivar relações pedagógicas moderadas em climas de confiança, de incentivo e de cordialidade. Deve-se, ao mesmo tempo, respeitar as regras organizacionais e desempenhar papéis de tolerância, flexibilidade e acolhimento para com o próximo. Estando dispostos a perceber a própria individualidade e a do outro, como também praticar trocas afetivas, cooperações em relações de dar e receber.

Assim sendo, faz-se necessário o repensar de uma nova educação que una o conhecimento e a afetividade conforme Wallon denunciava e que também se comprometa com a formação comunicativa a partir dos valores educomunicativos e freirianos. Deste modo, então, fortalecidos pelo entendimento integral do *homo sapiens* para com seu animal político, estaremos comprometidos com um ensino ético e amoroso, e sobretudo, com uma sociedade respeitosa e democrática.

3. PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada com o intuito de elaborar uma visão geral de como os estudantes de nível superior compreendem e valorizam seus sentimentos, emoções e paixões em meio aos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, utilizando como parâmetros de análise as teorias abordadas na pesquisa bibliográfica, pretendeu-se realizar um diagnóstico simples acerca das opiniões de graduandos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no estado da Paraíba.

3.1 Instrumento de coleta

O método de coleta escolhido foi um questionário⁸ em formato digital produzido e aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. O documento foi estruturado em duas seções, a primeira reuniu os dados dos participantes (sexo, idade, curso, período e instituição onde estuda) enquanto a segunda parte reuniu as questões sobre a afetividade, sendo composta por 17 questões.

Com o objetivo de assegurar a compreensão das questões por parte dos respondentes, foi apresentada inicialmente uma breve explicação sobre o tema:

Seção 2 - Afetividade na Universidade

Segundo Wallon e Piaget, a afetividade refere-se à capacidade do ser humano ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. Na aprendizagem, a afetividade determinará o tipo de relacionamento entre o professor e aluno, o que terá um grande impacto na forma como o estudante constrói novos conhecimentos.

Foram aplicadas 15 questões fechadas, a fim de coletar respostas simples, porém em todas elas foi disponibilizada uma opção aberta caso o respondente quisesse realizar algum comentário, as 2 restantes foram de múltipla escolha. Dentre os tópicos levantados, estão: a) o papel das emoções e sentimentos na aprendizagem; b) a relação entre professor e aluno; c) capacidade de autoexpressão; d) principais motivações para escolha da graduação e e) preocupação, por parte dos professores, frente ao bem-estar emocional dos estudantes.

⁸ O questionário completo pode ser consultado no Apêndice.

Como não se almejava a elaboração de um diagnóstico em profundidade, as perguntas foram objetivas com linguagem simples e, na mesma medida, as respostas foram curtas e diretas, o que nos ajudou a comparar e distinguir as informações, visando ilustrar a percepção dos inquiridos sobre a questão, com base no estudo bibliográfico realizado.

3.2 Participantes

Desde o início do planejamento da pesquisa houve o objetivo de dar destaque para a opinião de estudantes universitários no estudo da relação da afetividade com a aprendizagem. Por isso, foram selecionados os próprios graduandos da Universidade Federal de Campina Grande, instituição na qual está sendo desenvolvido este Trabalho de Conclusão de Curso.

A pesquisa foi divulgada na rede social *Instagram*, através das páginas de humor⁹ organizada por estudantes da UFCG, *@ufcgdaresenha* e *@ufcgdazoeira*, as quais possuem o alcance de 19.400 e 13.800 seguidores respectivamente¹⁰. É importante citar que os administradores de ambos os perfis foram gentis e prestativos no momento em que foram contatados para averiguar a possibilidade de divulgação do *link* que dava acesso ao questionário, nos perfis. Dessa forma, não houve contato direto com os inquiridos, já que eles tiveram iniciativa própria no acesso ao *link* do questionário utilizado para a coleta de dados.

Dessa forma, a amostra foi não probabilística e por tráfego, no qual os elementos são escolhidos em pontos de tráfego de forma a atender cotas pré-definidas. Neste caso, de forma aleatória, responderam os estudantes que acessaram o perfil do *Instagram* e que voluntariamente se prontificaram a responder. As respostas foram controladas e o questionário seria desabilitado, assim que se alcançasse a amostra mínima estipulada em 10 respostas válidas. Todavia, foram obtidas 14 respostas, conforme mostra o quadro a seguir:

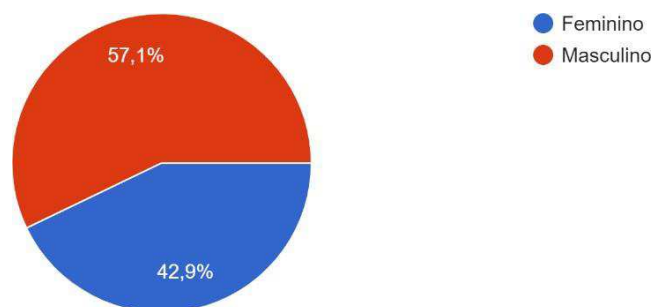
⁹ Embora sejam focadas na postagem de memes sobre a vida acadêmica, as páginas também se dispõem a ajudar os estudantes universitários com a divulgação de pesquisas, calendário acadêmico, prazos de matrícula, recepção de calouros, vagas de apartamento, entre outros.

¹⁰ Dados acessados em 17 de fevereiro de 2022.

Quadro 3 – Qualificação dos sujeitos

Identificação dos respondentes	Sexo	Idade	Curso	Período
R1	Feminino	18	História	1°
R2	Masculino	19	Ciências Contábeis	1°
R3	Feminino	21	Engenharia de Alimentos	7°
R4	Masculino	19	Filosofia	1°
R5	Feminino	24	Engenharia de Materiais	3°
R6	Masculino	34	Administração	8°
R7	Feminino	21	Direito	4°
R8	Masculino	21	Licenciatura em Geografia	4°
R9	Masculino	19	Engenharia Civil	4°
R10	Feminino	19	Licenciatura em Ciências Biológicas	4°
R11	Masculino	20	Filosofia	4°
R12	Feminino	27	Arquitetura e Urbanismo	4°
R13	Masculino	20	Licenciatura em Física	4°
R14	Masculino	20	Medicina	1°

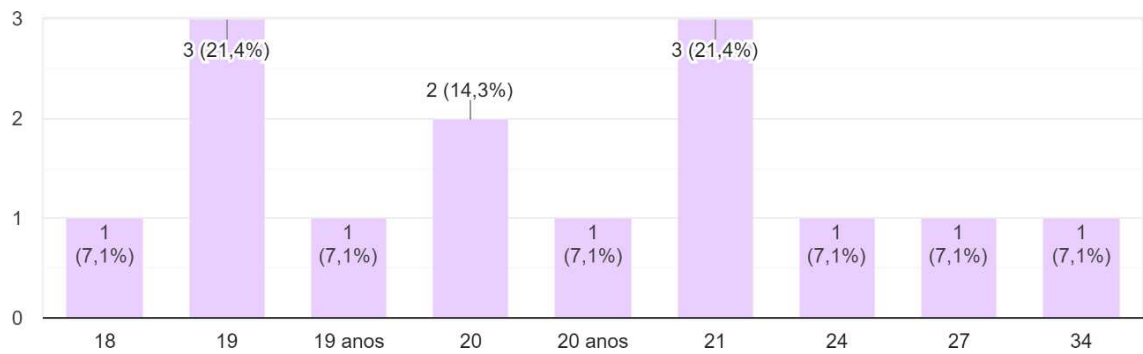
Fonte: produzido pela autora

Gráfico 1 – Gênero

Fonte: produzido pela autora

A maioria dos respondentes foi do gênero masculino, contemplando 57,1% do universo pesquisado, enquanto as pessoas do gênero feminino totalizaram 42,9%. Em números absolutos foram 6 respondentes do gênero feminino e 8 do gênero masculino.

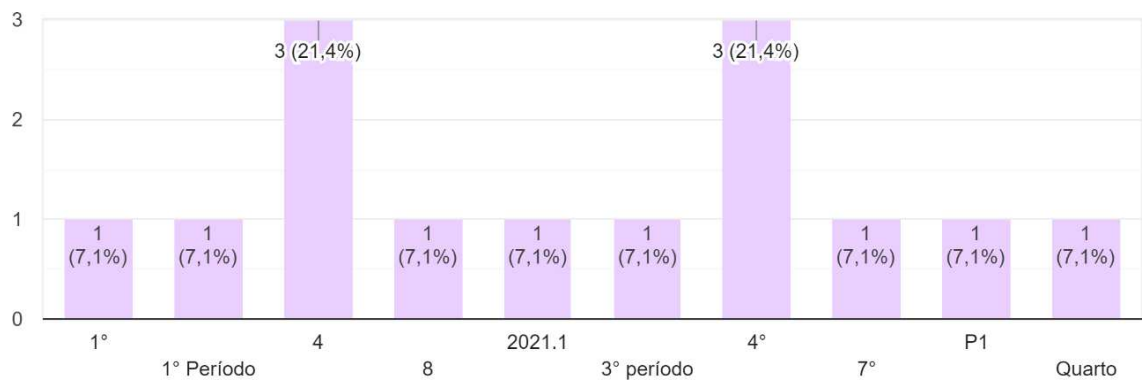
Gráfico 2 - Idade



Fonte: produzido pela autora

Embora a clientela da Universidade seja composta por indivíduos de todas as faixas etárias, a maioria dos respondentes é jovem, com idade entre 18 e 34 anos, sendo que 57% deles têm menos de 21 anos.

Gráfico 3 - Período do curso



Fonte: produzido pela autora

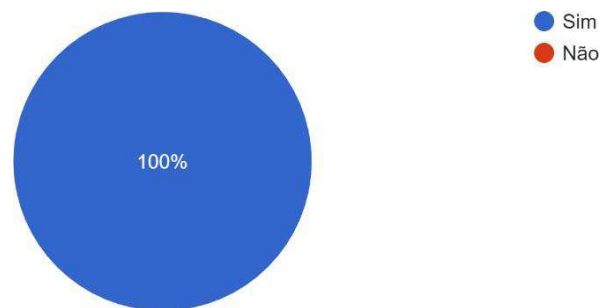
Os estudantes inquiridos são de diferentes estágios da graduação, cursando desde o 1º até o 8º período. A maioria está no 4º semestre, somando 49,9%, logo em seguida estão os calouros do 1º período totalizando 28,4%, enquanto os veteranos do 7º e 8º somam 14,2% das respostas fornecidas. A menor amostra é do 3º semestre, que soma apenas 7,1%.

3.3 Dados Coletados

Com o propósito de analisar as avaliações subjetivas dos estudantes universitários acerca do fenômeno da afetividade e de sua relação com a vida acadêmica, suas respostas foram tabuladas e são apresentadas na sequência:

1. Na sua opinião, o equilíbrio entre emoção e razão é importante para a construção de conhecimento na Universidade?

Gráfico 4 – Importância do equilíbrio entre emoção e razão na aprendizagem



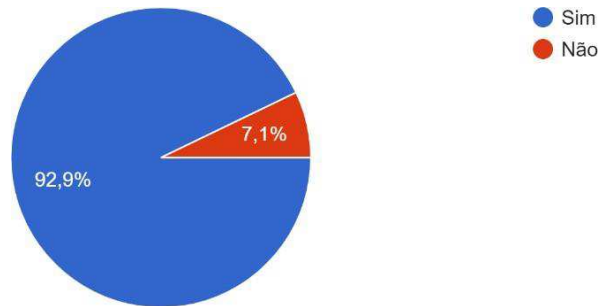
Fonte: produzido pela autora

Dentre as opiniões compartilhadas entre todos os 14 participantes, está o reconhecimento da importância do equilíbrio entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de construção do conhecimento. Tal concordância reflete a consciência de que o aprender não decorre apenas da inteligência, mas que também abrange influências sociais e biológicas, que por sua vez, impactam nosso bem-estar emocional.

Dessa forma, percebemos que os inquiridos admitem a interferência dos sentimentos, emoções e paixões no processo de formação acadêmica, todavia vale ressaltar que não é possível mensurar qual grau de importância é atribuída ao afeto, portanto estes alunos podem entendê-lo de formas diferentes entre si.

2. Você considera importante a existência de afetividade na relação entre professores e alunos?

Gráfico 5 – Importância dos afetos na relação entre professor e aluno



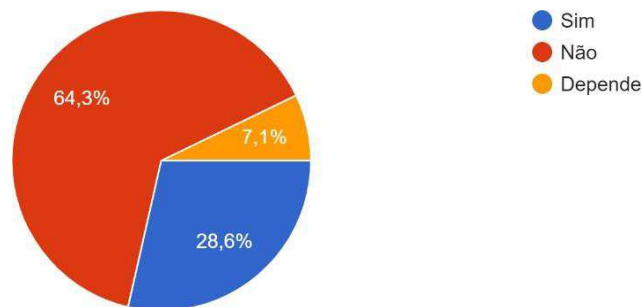
Fonte: produzido pela autora

Apesar da grande maioria dos participantes ter consciência da coexistência da afetividade e da razão na educação, 7,1% não consideram importante a relação afetiva entre professor e aluno. Podemos supor que, na visão destes respondentes, a convivência com o educador é restrita ao pensamento lógico, conjecturando trocas intelectuais desinteressadas no componente dos sentimentos, sendo o conteúdo curricular o principal objeto de diálogo.

Entretanto, a maioria, somando 92,9%, afirma ser necessária a existência dos afetos na relação entre professor e aluno, com isso infere-se que eles se empenham em construir relações interindividuais positivas na sala de aula, ou seja, provavelmente se preocupam em estabelecer vínculos verdadeiros e em promover sensações agradáveis entre eles. Assim sendo, o componente dos sentimentos tem um maior peso na vida acadêmica destes alunos.

3. Você se sente confortável ou capaz de se expressar dentro do ambiente acadêmico?

Gráfico 6 – Capacidade de autoexpressão

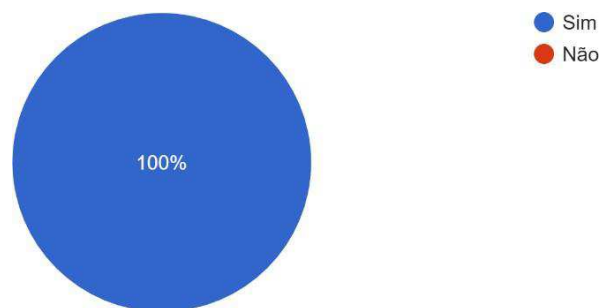


Fonte: produzido pela autora

Foi constatado que 64,3% dos alunos inquiridos não se sentem confortáveis ou capazes de se expressarem no ambiente universitário, enquanto 7,1% afirmou “depende” delineando a necessidade de determinadas condições para poder se exprimir. Por outro lado, 28,6% demonstram ser aptos e confiantes em expor seus pontos de vista. Nesse contexto, entende-se que a maioria não tem capacidade de comunicar suas ideias, vontades e sentimentos, delineando um cenário de estudantes inseguros que se manifestam ocasionalmente.

4. Você acredita que considerar os sentimentos dos alunos é importante para o enriquecimento da educação?

Gráfico 7 – Importância dos sentimentos dos alunos

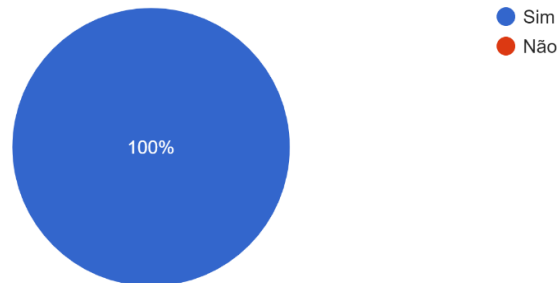


Fonte: produzido pela autora

Em consonância com o reconhecimento da importância do equilíbrio entre os aspectos afetivo e cognitivo na aprendizagem, 100% dos alunos também entendem que os sentimentos enriquecem a educação, em outras palavras, afirmam ser necessário que os corpos docente e gestor da Universidade considerem os sentimentos dos alunos em suas propostas pedagógicas.

5. Você acha que as emoções podem influenciar a aprendizagem de forma negativa ou positiva?

Gráfico 8 – Influência das emoções na aprendizagem

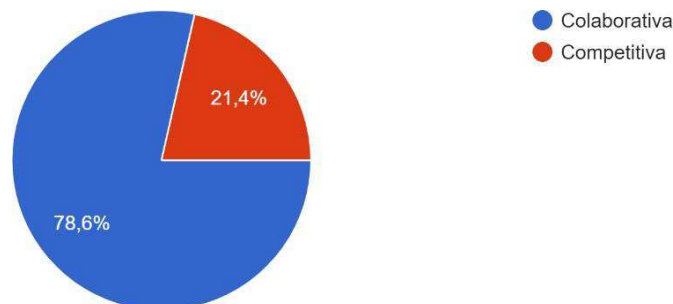


Fonte: produzido pela autora

Verifica-se igualmente que os alunos inquiridos estão conscientes que a dimensão afetiva do ser humano é constituída por sensações agradáveis e desagradáveis. Desta maneira, enxergando a própria individualidade, eles conseguem perceber que as emoções podem influenciar tanto positivamente quanto negativamente no processo de aprendizagem. Portanto, pressupõe-se que os respondentes tenham alguma noção de que controlar o comportamento emocional é fundamental para agir de forma prudente, enfrentar adversidades e tomar as melhores decisões.

6. Nas relações interpessoais entre os alunos da sua turma, predomina a atitude colaborativa ou competitiva?

Gráfico 9 – Predominância de atitudes colaborativas ou competitivas na turma



Fonte: produzido pela autora

Foi revelado que 78,6% dos alunos estão em turmas nas quais a atitude colaborativa é predominante entre eles, enquanto 21,4% identificam a eminência de atitudes competitivas. Conforme já citado anteriormente, Piaget defende a relação cooperativa como o mais alto nível de socialização entre as pessoas, esclarecendo que o desenvolvimento intelectual requer cooperação, pois exige que os sujeitos saibam se descentralizar a fim de compreender o ponto de vista alheio. Dessa forma, assumimos que a maioria dos alunos convive com colegas que prezam pelo respeito mútuo e pelo bem comum.

7. Quais foram as principais motivações para escolha da graduação que você está cursando? Selecione quantas desejar.

Tendo em vista que as pessoas escolhem suas profissões por razões que apenas elas conhecem, houve o interesse de diagnosticar as principais motivações e relacioná-las com as inclinações afetiva, financeira e social dos alunos inquiridos.

Gráfico 10 – Motivações para escolha da graduação



Fonte: produzido pela autora

É possível perceber que o amor pela área é ressaltado pela maioria dos estudantes, somando 78,6%. Em seguida está o senso de contribuição para a evolução da sociedade, cuja opção foi assinalada por 50% deles. Percebe-se também que a porcentagem de pessoas que se inspiraram em outros profissionais do campo é igual àquelas que foram motivadas pela remuneração financeira na escolha da graduação. Relembrando a teoria walloniana que esclarece que quando o indivíduo possui paixão por algo, sua concentração não é exaustiva ou desconfortável, mas sim prazerosa, podemos constatar que o amor pela formação é o principal incentivo para os inquiridos adentrarem e permanecerem na universidade, e sobretudo, se tornarem profissionais dedicados ao que fazem.

8. Você possui afinidade com os professores?

Quadro 4 – Afinidade com os professores

Identificação dos respondentes	Respostas
R1	Não
R2	Não
R3	Não
R4	Não
R5	Não
R6	Sim
R7	Sim
R8	Sim
R9	Depende do professor, se for mais aberto sim, caso seja mais fechado, não
R10	Não
R11	Sim
R12	Alguns
R13	Com a minoria deles, os que permitem acesso
R14	Sim

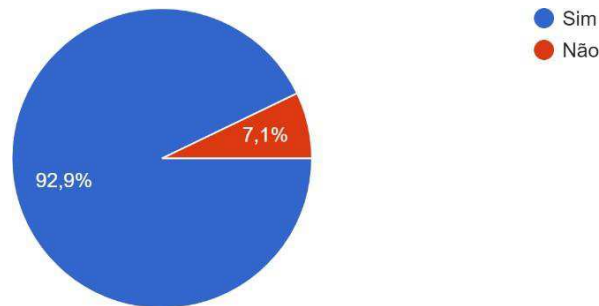
Fonte: produzido pela autora

Nota-se que 42,9% dos estudantes não possui afinidade com os professores, contrastando com 35,7% deles que afirmam possuir tal afinidade. A menor amostra é dos estudantes que apresentaram respostas parciais, contemplando 21,3%. Entre eles estão o R9 que afirmou “Depende do professor, se for mais aberto sim, caso seja mais fechado, não.”; o R12 que comentou “Alguns” e o R13 que ressaltou “Com a minoria deles, os que permitem acesso”.

Esse cenário indica que os professores da maioria deles apresentam uma posição reservada e possivelmente cognitivista, sem se preocupar muito em criar espaços de proximidade na sala de aula, limitando-se apenas a ministrar o conteúdo que está no currículo de ensino. A resposta do R9 e R13 denunciam claramente este tipo de comportamento mais privado e restrito, o que pode corroborar com a promoção de diálogos rasos e dificuldades de relacionamento entre eles, durante o processo de ensino e aprendizagem.

9. Você sente necessidade de trabalhar ou de estudar em ambientes em que existam relações interpessoais harmoniosas?

Gráfico 11 – Necessidade de trabalhar ou estudar em ambientes harmônicos

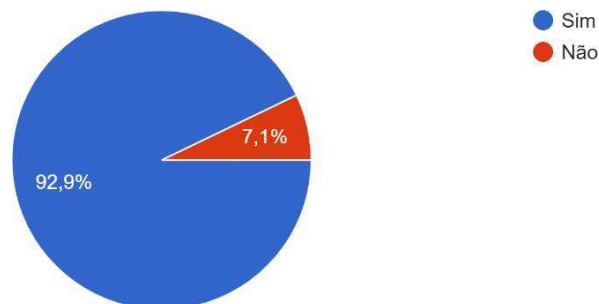


Fonte: produzido pela autora

Como já esperado, 92,9% dos inquiridos ressaltam ter necessidade de trabalhar ou estudar em ambientes harmônicos, assim sendo, a existência de conflitos pode atrapalhar o desempenho profissional bem como o rendimento acadêmico. Relembrando que a afetividade se constitui na disposição do ser humano de ser afetado por fatores externos e internos através de sensações agradáveis ou desagradáveis, é notório que a maioria dos alunos são sensíveis as influências sociais do ambiente em que vivem, entretanto, 7,1% dos alunos demonstraram ser indiferentes a tais fatores externos.

10. Você tem necessidade de ser respeitado (a) pelos professores e pela Instituição?

Gráfico 12 – Necessidade de ser respeitado (a) pelos professores e pela Instituição



Fonte: produzido pela autora

Os dados coletados também revelaram que 92,9% dos alunos inquiridos sentem necessidade de serem respeitados pelo corpo docente e pela instituição. Dessa forma, pode-se inferir que a maioria é contrária a comportamentos autoritários, tendo consciência de que

são atores importantes na universidade, e mesmo que não sejam capazes ou se sintam a vontade de se expressarem de maneira efetiva, os mesmos acreditam que as reivindicações do corpo estudantil devem ser ouvidas.

11. Você tem necessidade de que seu desempenho acadêmico seja reconhecido?

Quadro 5 – Necessidade de o desempenho acadêmico ser reconhecido

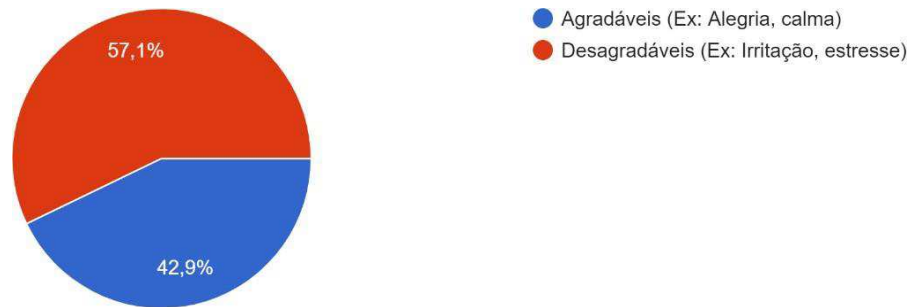
Identificação dos respondentes	Respostas
R1	Sim
R2	Não
R3	Sim
R4	Sim
R5	Não
R6	Sim
R7	Não
R8	Sim
R9	Sim
R10	Sim
R11	Sim
R12	Sim
R13	Não necessidade, mas se o reconhecimento é sincero, é muito bem-vindo
R14	Sim

Fonte: produzido pela autora

Percebemos que 71,4% dos graduandos sentem a necessidade de ter o desempenho acadêmico reconhecido, embora não possamos identificar quem deveria reconhecer, sejam professores, familiares, colegas de turma, entre outros. Mesmo assim entendemos que a prática de elogiar e identificar progressos é importante para que o aluno se sinta motivado. Por outro lado, 21,4% não demonstram se importar muito com o *feedback* alheio. A menor amostra, somando 7,1%, é contemplada pela resposta do R13 que explicou não sentir necessidade, mas declarou que “reconhecimentos sinceros são muito bem vindos”. Assim, podemos concluir que grande parte deseja que suas tarefas bem sucedidas sejam valorizadas.

12. Acerca da maioria dos sentimentos que predominam nos dias que você estuda, eles são:

Gráfico 13 – Sentimentos predominantes em dias de estudo



Fonte: produzido pela autora

Os sentimentos de tonalidade desagradável foram os mais ressaltados entre os alunos, contemplando 57,1%, em contraste com os de tonalidade agradável apontados por 42,9% da população respondente. Pode-se inferir que nossa amostra delinea determinado equilíbrio entre as duas tonalidades. Em número absolutos, 8 alunos parecem estar em estados de desassossego e aflição, enquanto 6 deles demonstram estar mais tranquilos e mais satisfeitos com a rotina acadêmica.

Quadro 6 – Relação entre o aspecto emocional dos alunos e a graduação

Identificação dos respondentes	Curso	Respostas
R1	História	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R2	Ciências Contábeis	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R3	Engenharia de Alimentos	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R4	Filosofia	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R5	Engenharia de Materiais	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R6	Administração	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R7	Direito	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R8	Licenciatura em Geografia	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R9	Engenharia Civil	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R11	Filosofia	Agradáveis (Ex: Alegria, calma)
R12	Arquitetura e Urbanismo	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R13	Licenciatura em Física	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
R14	Medicina	Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)

Fonte: produzido pela autora

O que nos chamou atenção é o fato da maioria dos estudantes das ciências exatas (R3, R5, R9, R12, R13) manifestar temperamentos negativos, com exceção do R2 que foi o único a demonstrar estar tranquilo e feliz nos dias em que estuda. O cenário dos estudantes das ciências humanas é exatamente o oposto, visto que os R1, R4, R6, R7, R11 manifestaram temperamentos positivos enquanto apenas o R8 aponta estar aflito e consternado com sua rotina acadêmica.

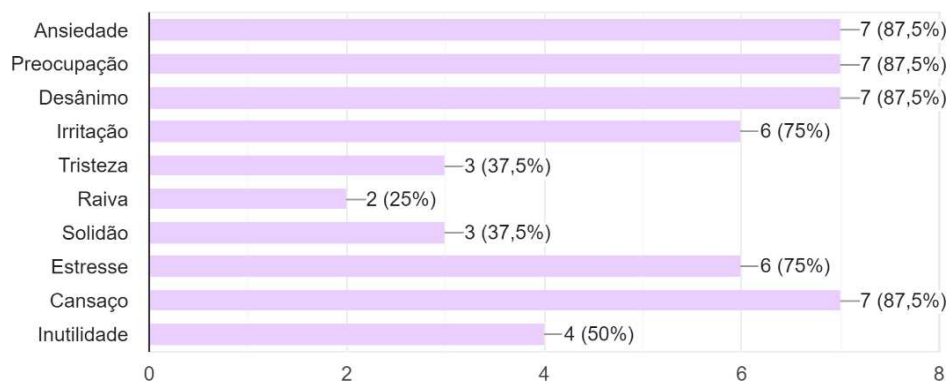
Devido ao número dos estudantes de ciências biológicas (R10 e R14) corresponder a 2 e os de humanas e exatas totalizarem 6 cada, não é possível comparar o temperamento emocional deste grupo com os outros citados, visto que a desproporção é notória.

Dessa forma, apesar deste não ser o foco central da pesquisa, constata-se que os estudantes de exatas parecem ser mais acometidos de sensações desagradáveis do que os de humanas.

Em seguida veremos detalhadamente quais foram os sentimentos negativos e positivos manifestados com mais frequência entre os respondentes.

a. Assinale abaixo quantas alternativas você acha que se aplicam à maioria dos dias em que você estuda:

Gráfico 14 – Sentimentos desagradáveis predominantes em dias de estudo



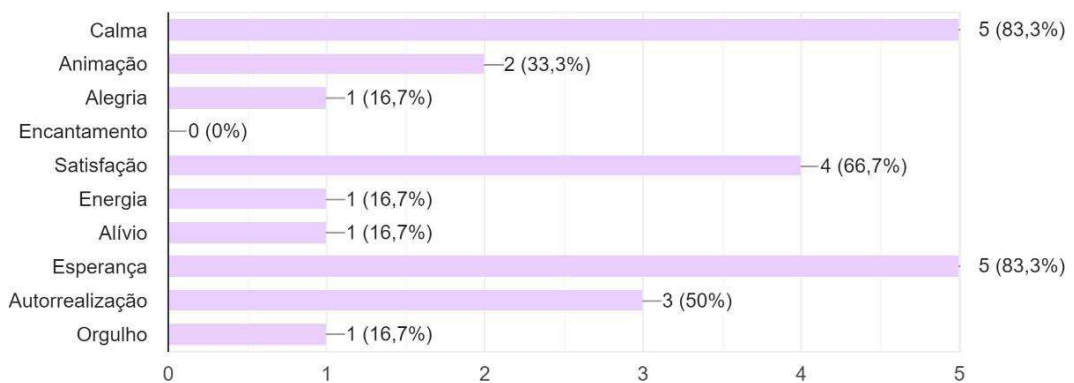
Fonte: produzido pela autora

Dentre os 8 alunos que são acometidos predominantemente por sentimentos desagradáveis, 7 deles identificaram que sentem ansiedade, preocupação, desânimo e cansaço com mais frequência. Em seguida os mais assinalados foram a irritação e o estresse, contemplando em 6 respostas. O sentimento de inutilidade é diagnosticado por 4 deles,

correspondendo a metade do grupo. A tristeza e solidão foram destacadas por 3 alunos e o sentimento de raiva por apenas 2 deles, representando a menor amostra.

b. Assinale abaixo quantas alternativas você acha que se aplicam à maioria dos dias em que você estuda:

Gráfico 15 – Sentimentos agradáveis predominantes em dias de estudo



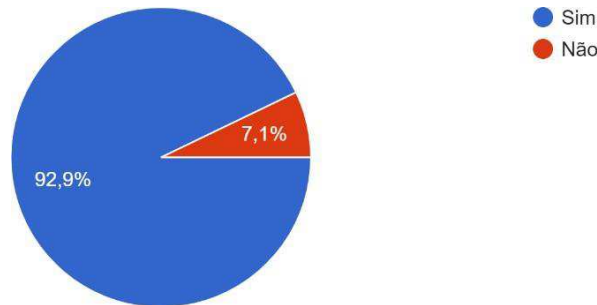
Fonte: produzido pela autora

Dentre o grupo de alunos, composto por 6 pessoas, que são acometidos predominantemente por sentimentos de tonalidade agradável nos dias de estudo, verifica-se que 83,3% deles destacam sentir calma e esperança.

Logo após, temos 66,7% assinalando satisfação e 50% destacando a autorrealização. A animação é manifestada em apenas 33,3% deles, enquanto os sentimentos de alegria, energia, alívio e orgulho contabilizam a menor amostra, com 16,7% cada um. Nenhum deles revela se sentir encantado pelo estudo.

13. Você acha que é necessário ter afetos positivos (ex: simpatia, estima, carinho, admiração) para um diálogo saudável entre as pessoas?

Gráfico 16 – Necessidade de afetos positivos para diálogos saudáveis

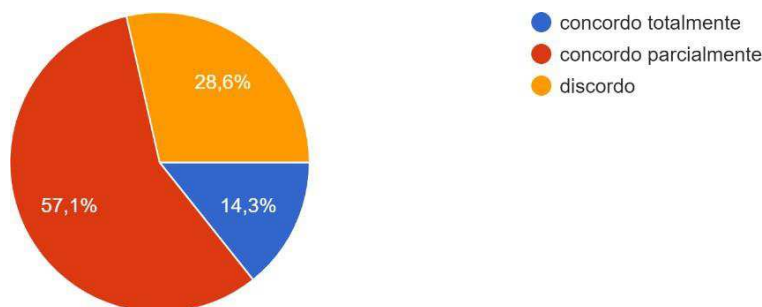


Fonte: produzido pela autora

A maior parcela dos respondentes, somando 92,9%, pensa que a existência de afetos positivos é significativa para que as pessoas possam dialogar de forma saudável. Levando em conta que a afetividade é gerada a partir de trocas, é extremamente benéfico estabelecer uma comunicação afetiva a fim de estar apto a fazer e receber críticas, solucionar conflitos, impor limites, reconhecer necessidades individuais e sobretudo, garantir o bem comum. Entretanto, 7,1% dos estudantes não enxergam como necessárias as relações dialógicas pautadas por simpatia, estima, carinho e admiração.

14. Na maior parte das disciplinas percebo a preocupação dos professores com os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, se eles têm base para acompanhar a aprendizagem.

Gráfico 17 – Preocupação dos professores com os conhecimentos prévios dos estudantes



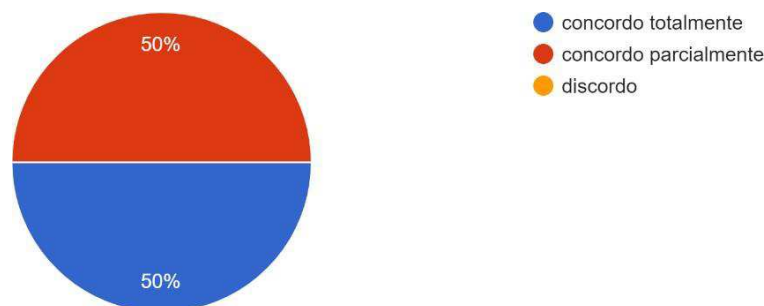
Fonte: produzido pela autora

Os presentes dados elucidam que 57,1% dos estudantes enxergam uma preocupação considerável por parte dos professores para com os conhecimentos prévios dos alunos, porém isso não ocorre na maioria das disciplinas. Nesse contexto, podemos inferir que as condições de aprendizagem do aluno não são valorizadas como deveriam. Tendo em vista que os ingressantes da universidade advêm de contextos socioeconômicos diversos como também há o fato de que cada aluno possui um ritmo diferente. Não se importar com esses fatores acaba prejudicando a qualidade da formação, fomentando uma educação desigual entre os alunos.

Constata-se ainda que 28,6% não percebe tal preocupação na maioria das disciplinas, corroborando um resultado negativo. Apenas 14,3% de fato afirma que a maioria dos seus professores valorizam se o aluno tem base para acompanhar a aprendizagem.

15. Na maior parte das disciplinas só percebo a preocupação dos professores com a transmissão do conteúdo.

Gráfico 18 – Preocupação exclusiva dos professores com a transmissão do conteúdo



Fonte: produzido pela autora

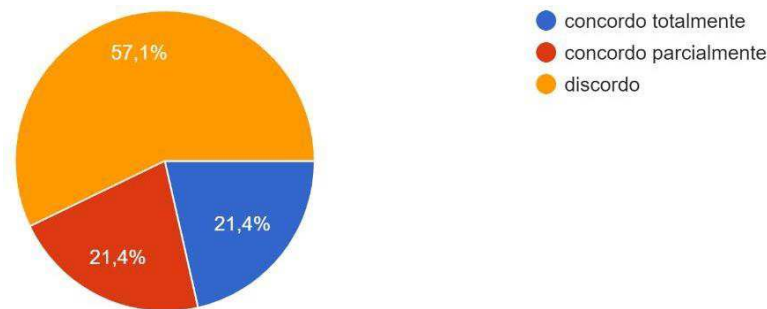
Uma posição conteudista do corpo docente é reconhecida de forma concisa por 50% dos inquiridos. Mas levando em conta que a outra metade concorda parcialmente com a presente afirmação, é possível inferir que os professores destes alunos não transparecem frequentemente preocupações sobre outras perspectivas pedagógicas além do aspecto cognitivo, pois se o fizessem, os alunos não responderiam de forma parcial.

Nessa perspectiva, sem nenhum respondente discordar totalmente da afirmação acima, os dados apontam que na percepção deles a educação tende para a repetição e a memorização, ficando à margem da socialização, diálogo, inovação e criatividade. Pois se o trabalho do professor é centrado principalmente na transmissão do conteúdo, é inevitável o

prejuízo frente à autonomia, o bem-estar e a aprendizagem do aluno, restando apenas o ciclo reprodutivo do sistema tradicional.

16. Na maior parte das disciplinas identifico a preocupação dos professores com a autoestima e o bem-estar do estudante.

Gráfico 19 – Preocupação dos professores com a autoestima e o bem-estar do estudante



Fonte: produzido pela autora

Os presentes dados transparecem a falta de preocupação dos professores com a autoestima e o bem-estar do estudante na maioria das disciplinas, apontado em 57,1% das respostas. Por outro lado, 21,4% “concordam parcialmente”, nos permitindo afirmar que o conjunto da amostra não reflete alunos envolvidos por uma educação integral, que desenvolve o afetivo e cognitivo simultaneamente.

Os outros 21,4% demonstram de fato ter professores afetivos, que não se restringem a transmissão do conteúdo e que se preocupam em criar vínculos e relações interpessoais baseadas na cooperação, na troca de diálogos verdadeiros e na promoção de sensações agradáveis entre os participantes.

3.4 Análise dos dados

É animador constatar que 100% dos respondentes acreditam que é importante considerar os sentimentos dos alunos para o enriquecimento da educação. Da mesma maneira, o fato de todos reconhecerem a necessidade de um equilíbrio entre emoção e razão na aprendizagem demonstra que eles têm noção de que o componente afetivo exerce um papel real nesse processo, mesmo que não possamos identificar o nível de influência que eles atribuem a afetividade, isto é, se a posição é secundária ou protagonista durante a construção de conhecimento.

Todavia, pode-se afirmar que além dos estudantes saberem do impacto positivo e negativo das emoções na aprendizagem, 92,9% deles também afirmam ser necessária a existência dos afetos na relação entre professor e aluno, sinalizando a preferência por educadores mais abertos e receptivos na sala de aula. Este é um resultado bastante positivo, visto que na sala de aula é preciso que haja uma harmonia entre todos os participantes, não sendo suficiente apenas a consciência individual das próprias emoções, mas também a disposição em entender as emoções do outro.

Em consonância, a maior parcela dos respondentes, somando 92,9%, pensa que a existência de afetos positivos é significativa para que as pessoas possam dialogar de forma saudável. Nesse caso, a opinião exposta se refere às relações para além dos muros da universidade, englobando a convivência com familiares, amigos, colegas de trabalho entre outros. Dessa forma, entende-se que os alunos buscam alimentar afetos como simpatia e estima na criação de diferentes vínculos sociais, colaborando para uma convivência respeitosa em que os envolvidos se colocam no lugar do outro, se empenhando em reconhecer as necessidades, inclinações e interesses individuais bem como sintonizá-las para a garantia do bem coletivo.

A revelação de que 78,6% dos alunos estão em turmas nas quais a atitude colaborativa predomina entre eles também nos permite considerar que a maioria dos inquiridos está em um ambiente acadêmico de aprendizagem colaborativa, a qual exige a participação e a cooperação dos envolvidos na construção do conhecimento. Por outro lado, 21,4% identificam a existência de atitudes competitivas, sinalizando concepções de salas de aula pautadas no desenvolvimento individual. Apesar da competitividade instigar a vontade de atingir melhores resultados, ponderamos que na rotina acadêmica ela pode alimentar o senso de superioridade e sobretudo, fomentar a abstenção de auxiliar e socializar verdadeiramente com o próximo.

Observamos também que 92,9% dos alunos inquiridos sentem necessidade de serem respeitados pelo corpo docente e pela instituição, portanto infere-se que este grupo é consciente do papel que ocupam na universidade e que as reivindicações do corpo estudantil devem ser ouvidas. Nesta relação dialógica que os membros das instituições devem ter, destaca-se que 71,4% dos graduandos sentem a necessidade de ter o desempenho acadêmico reconhecido, dessa forma, delineia-se como importante que a comunidade acadêmica valorize as conquistas e os desempenhos de seus alunos, para que eles se sintam motivados a progredir tanto nas esferas de ensino, como de pesquisa e extensão.

Acrescenta-se às avaliações positivas os dados de que 92,9% deles assumem ter

necessidade de trabalhar e estudar em ambientes harmônicos, assim como 78,6% ressaltou o amor pela área de estudo como principal incentivo para adentrarem na universidade, ficando clara a dimensão que os sentimentos e as emoções têm na vida acadêmica destes alunos, representando um peso significativo.

Dentre os resultados que pressupomos serem negativos, está que 64,3% não se sentem confortáveis ou capazes de se expressar dentro do ambiente acadêmico, esse cenário mostra que apesar do processo educativo ter a comunicação como base, muitos alunos não possuem a capacidade ou vontade de expor suas ideias e opiniões, o que acaba empobrecendo a aprendizagem e as trocas interpessoais.

De maneira geral, observou-se ainda que 57,1% dos alunos são acometidos predominantemente por sentimentos desagradáveis, como ansiedade, preocupação e desânimo; enquanto por outro lado 42,9% demonstram estar mais tranquilos e mais satisfeitos com a rotina acadêmica, dando destaque para os sentimentos como calma e esperança. Em vista disso, consideramos que não há uma diferença significativa entre as duas populações, demonstrando que ambas tonalidades são fortemente presentes na vida universitária e por isso é importante perceber as alterações de humor que permeiam a turma, a fim de minimizar possíveis prejuízos ao processo de aprendizagem.

Soma-se aos pontos negativos a conjuntura de que 42,9% dos estudantes não possuem afinidade com a maioria dos professores e 21,3% afirmar possuir afinidade com alguns ou com a minoria deles, nesse sentido podemos pressupor que a falta de envolvimento emocional entre os alunos e os professores, dificultam o processo de ouvir e conhecer o outro, tornando maçante o trabalho pedagógico. Tendo em vista que 35,7% ressaltaram possuir tal afinidade, acreditamos que este grupo é o que mais pratica diálogos horizontais com os professores e aprende mais energeticamente.

Incorporamos aos resultados negativos os dados de que, na maioria das disciplinas, 50% dos alunos percebem a preocupação exclusiva dos professores com a transmissão do conteúdo e o de que 57,1% deles notaram a falta de preocupação com o bem-estar dos estudantes pela maioria dos professores. Esta conjuntura nos informa que o ensino conteudista e cognitivista ainda parece estar muito presente no Ensino Superior brasileiro e que grande parte do corpo docente se abstém em estreitar vínculos com os alunos. Reforçando nossa pesquisa, a população discente demonstra se sentir prejudicada com essas tradições de ensino, almejando uma educação mais humana e mais amorosa.

Mediante o exposto, as respostas obtidas mostram que os alunos gostam de afeto e por isso preferem estar inseridos numa pedagogia que trabalhe o afeto, corroborando a visão

walloniana de que a afetividade simboliza a energia que orienta e motiva o aluno a aprender. Portanto, assumindo que o estudante se sente mais confortável quando o professor se preocupa com a sua autoestima e reconhece seu desempenho, reforçamos que a integração da afetividade ao processo de aprendizagem é uma problemática que deve ser discutida no interior das Instituições de Ensino Superior.

Apesar das discordâncias em determinados pontos, a maioria das respostas obtidas nos reafirmaram a valorização dos sentimentos dos estudantes para o enriquecimento da educação.

Em vista disso, entendemos como necessário que os futuros educadores estejam versados nos estudos sobre a psicologia educacional e na relação entre a comunicação e o trabalho didático, como os aqui ressaltados referentes à teoria walloniana da afetividade e à práxis da Pedagogia da Comunicação, pois só assim estarão aptos a exercer uma educação integral que faça os educandos evoluir em suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho de pesquisa pudemos verificar que professores iniciantes adentram as instituições educativas superiores sem formação sólida acerca da docência, sem noção sobre o que e como ensinar na universidade e por isso acabam por reproduzir o tradicional sistema de ensino fragmentado, que ignora o desenvolvimento integral do indivíduo.

Nesse contexto, foram apresentados suportes teóricos da Educomunicação e da Psicologia da Educação em busca de metodologias pedagógicas mais efetivas e estimulantes para os educandos. Verificamos que a Educomunicação tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos, a fim de que as relações sociais, mediadas ou não pelas tecnologias, sejam compostas por integrantes críticos que saibam se expressar com autonomia. Todavia, em virtude da recente consolidação do campo e por sua literatura ainda estar em expansão, observamos que a bibliografia não possui um grande leque de investigações centradas na influência dos fatores afetivos nos processos comunicativos. Mesmo assim, observou-se a importância de fomentar a perspectiva dialógica da Educomunicação para a construção de vínculos afetivos no trabalho pedagógico.

Por analogia, as referências da Psicologia da Educação utilizadas na presente pesquisa nos ajudaram a compreender os benefícios de uma educação integral e emancipadora que não se restringe apenas a racionalidade humana. A teoria da afetividade walloniana aliada a concepção piagetiana das relações interindividuais e o pensamento vigotskiano sobre o funcionamento psicológico e cognitivo do indivíduo foram importantes para relacionar o tema da afetividade com a práxis educacional, e sobretudo, verificar a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as congruências entre estas áreas de estudos nos fez reconhecer o diálogo como vértebra de todas as formas de ensino e aprendizagem, considerando, ao mesmo tempo, os fatores afetivos como indicadores de uma convivência saudável entre as pessoas. Em especial, o estudo no tocante à área de intervenção educacional da Pedagogia da Comunicação nos permitiu observar, claramente, que a verdadeira comunicação descentralizada valoriza o bem-estar emocional para a obtenção de resultados positivos na produção educativa.

Ao investigar a afetividade na relação entre professor e aluno, a pesquisa se propôs a superar o erro de dividir o homem em razão e sensibilidade e a refletir sobre a relação entre os aspectos afetivos e cognitivos. Com base nos pressupostos teóricos citados, pudemos entender a importância das emoções e dos sentimentos na construção de conhecimento e na

formação do indivíduo, assim como compreender a comunicação enquanto sistema pelo qual transmitimos e construímos ideias e sentimentos, sendo o único meio pelo qual podemos ensinar, aprender e interagir afetivamente com as outras pessoas.

Adentrando tais perspectivas de interação social, foi possível reconhecer potenciais metodologias que valorizam o diálogo e o afeto, reforçando a ideia de que a universidade pode, além de formar profissionais da mais alta qualificação, formar indivíduos que entendem o real propósito dos conhecimentos e como estes se correlacionam com a realidade.

A presente pesquisa buscou então, fomentar a comunicação horizontal e a atuação amorosa como pilares de uma educação bem-sucedida. Com o intuito de verificar a relação da afetividade com a aprendizagem no interior do ambiente acadêmico, focamos nosso estudo na concepção de alunos universitários, visando diagnosticar quais eram suas principais necessidades afetivas.

Após a análise dos dados obtidos através do questionário, observou-se que de fato os estudantes inquiridos assumem como importante a valorização dos sentimentos dos alunos no trabalho pedagógico, assim como consideram necessária a existência de afetos positivos na relação entre professor e aluno. As respostas obtidas também nos sinalizaram que, na opinião dos respondentes, a maioria dos professores não se preocupa com o bem-estar e a autoestima dos estudantes, o que acreditamos, conforme os pressupostos teóricos construtivistas, ser desfavorável a construção do sucesso do aluno.

O estudante é um ser complexo e deve ser visto como tal e, para que isso aconteça, o ensino na universidade não pode estar centrado exclusivamente nos aspectos cognitivos. Deste modo, o professor deve assumir uma posição crítica e sensível para criar oportunidades e diálogos significativos de aprendizagem. Tal processo de geração de saberes precisa valorizar as dificuldades, inclinações e as múltiplas vivências do aluno, nesse contexto o afeto não apenas consolidará relações saudáveis na sala de aula, mas também proporcionará uma educação humanizadora destinada a transformação, com base na empatia.

Deste modo, concluímos que é preciso reconhecer a afetividade no currículo do Ensino Superior, com vista a superar a hegemonia da razão para uma geração de intelectuais mais afetivos. Insistimos então que os futuros educadores devem considerar a autoexpressão, a emoção e os sentimentos em todos os processos inerentes a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AITA, Gabriela; ARAÚJO, Cíntia de Souza Alferes. **Afetividade e aprendizagem no ensino superior**. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, vol. 6, n.1, p. 49-60, jan./jun., 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e aprendizagem - Contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, Lúcia Beatriz Carvalho de. **Projetos de intervenção em Educomunicação**. 2016.

ÁLVAREZ, José; FERNÁNDEZ, Manuel. **Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da Universidade de Granada**. Revista Lusófona de Educação, v. 14, n. 14, 2009.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus Editora. 2001.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DURHAM, Eunice Ribeiro et al. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M. de L.; SARAIVA, E. V. **O ensino superior no Brasil - breve histórico e caracterização**. Ciência & Trópico, [S. l.], v. 42, n. 1, 2018.

Disponível em:

<<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1647>> Acesso em: 20 fev. 2022.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 29.ed. São Paulo: Summus, 2019.

LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado dos. **Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 23, p. 611-627, 2018.

LINS, Daniel Freni. **Ecosistema comunicativo saudável: um estudo sob o viés da teoria positiva**. TCC (Graduação) - Bacharelado em Comunicação Social, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Dúvidas sobre o FIES: Sobre o FIES**. In: Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, c2022. Disponível em:

<<https://accessunico.mec.gov.br/fies/duvidas#sobre-o-fies>> Acesso em: 22 fev. 2022.

_____. **Dúvidas sobre o PROUNI**. In: Portal Único de Acesso ao Ensino Superior, c2022. Disponível em: <<https://accessunico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>> Acesso em: 21 fev. 2022.

_____. **O que é o Reuni**. In: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, c2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso

em:20 fev. 2022.

_____**Universidade Aberta do Brasil (UAB):** Apresentação.
In: Portal MEC, c2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>> Acesso em: 22 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “O problema da afetividade em Vigotsky”. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 29.ed. São Paulo: Summus, 2019.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973. 235 p. E-book.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. **Construtivismo: desdobramentos teóricos e nocampo da educação.** Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: um campo de mediações.** Comunicação & Educação, n. 19, p. 12-24, 2000. In: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento.** São Paulo: Paulinas, 2011a.

_____**Educomunicação o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio.** São Paulo: Paulinas, 2011b.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa, Edições 70, 1981. (Coleção Persona; 2)

WIEBUSCH, Andressa. **Professores iniciantes: o ingresso na carreira docente universitária.** XIII Congresso Nacional de Educação, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, [s. l.], 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26375_14121.pdf> Acesso em: 2 fev. 2022.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods.** 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

APÊNDICE

Questionário

Seção 1 - Características dos respondentes				
Sexo:	Idade:	Curso:	Período:	Instituição onde estuda:
Seção 2 - Afetividade na Universidade				
<p>Segundo Wallon e Piaget, a afetividade refere-se à capacidade do ser humano ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. Na aprendizagem, a afetividade determinará o tipo de relacionamento entre o professor e aluno, o que terá um grande impacto na forma como o estudante constrói novos conhecimentos.</p>				
Na sua opinião, o equilíbrio entre emoção e razão é importante para a construção de conhecimento na Universidade?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Você considera importante a existência de afetividade na relação entre professores e alunos?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Você se sente confortável ou capaz de se expressar dentro do ambiente acadêmico?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Depende	
Você acredita que considerar os sentimentos dos alunos é importante para o enriquecimento da educação?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Você acha que as emoções podem influenciar a aprendizagem de forma negativa ou positiva?			<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

Nas relações interpessoais entre os alunos da sua turma, predomina a atitude colaborativa ou competitiva?	<input type="checkbox"/> Colaborativa <input type="checkbox"/> Competitiva
Quais foram as principais motivações para escolha da graduação que você está cursando? Selecione quantas desejar.	<input type="checkbox"/> Remuneração financeira(<input type="checkbox"/> Amor pela área <input type="checkbox"/> Contribuição para a evolução da sociedade <input type="checkbox"/> Inspiração em outros profissionais do campo
Você possui afinidade com os professores?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outros
Você sente necessidade de trabalhar ou de estudar em ambientes em que existam relações interpessoais harmoniosas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você tem necessidade de ser respeitado (a) pelos professores e pela Instituição?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Você tem necessidade de que seu desempenho acadêmico seja reconhecido?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Outros
Acerca da maioria dos sentimentos que predominam nos dias que você estuda, eles são:	<input type="checkbox"/> Agradáveis (Ex: Alegria, calma) <input type="checkbox"/> Desagradáveis (Ex: Irritação, estresse)
Assinale abaixo quantas alternativas você acha que se aplicam à maioria dos dias em que você estuda: ¹¹	<input type="checkbox"/> Calma <input type="checkbox"/> Animação <input type="checkbox"/> Alegria <input type="checkbox"/> Encantamento

¹¹ Pergunta disponibilizada para os alunos que assinalaram a opção “agradáveis” na questão anterior.

	<input type="checkbox"/> Satisfação <input type="checkbox"/> Energia <input type="checkbox"/> Alívio <input type="checkbox"/> Esperança <input type="checkbox"/> Autorrealização <input type="checkbox"/> Orgulho
<p>Assinale abaixo quantas alternativas você acha que se aplicam à maioria dos dias em que você estuda:¹²</p>	<input type="checkbox"/> Ansiedade <input type="checkbox"/> Preocupação <input type="checkbox"/> Desânimo <input type="checkbox"/> Irritação <input type="checkbox"/> Tristeza <input type="checkbox"/> Raiva <input type="checkbox"/> Solidão <input type="checkbox"/> Estresse <input type="checkbox"/> Cansaço <input type="checkbox"/> Inutilidade
<p>Você acha que é necessário ter afetos positivos (ex: simpatia, estima, carinho, admiração) para um diálogo saudável entre as pessoas?</p>	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

¹² Pergunta disponibilizada para os alunos que assinalaram a opção “desagradáveis” na questão anterior.

<p>Na maior parte das disciplinas percebo a preocupação dos professores com os conhecimentos prévios dos estudantes, ou seja, se eles têm base para acompanhar a aprendizagem.</p>	<p><input type="checkbox"/> concordo totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> concordo parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> discordo</p>
<p>Na maior parte das disciplinas só percebo a preocupação dos professores com a transmissão do conteúdo.</p>	<p><input type="checkbox"/> concordo totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> concordo parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> discordo</p>
<p>Na maior parte das disciplinas identifico a preocupação dos professores com a autoestima e o bem-estar do estudante.</p>	<p><input type="checkbox"/> concordo totalmente</p> <p><input type="checkbox"/> concordo parcialmente</p> <p><input type="checkbox"/> discordo</p>