



HAL
open science

Concepções docentes da afetividade na formação inicial de professores à luz da Análise Estatística Implicativa

Ricardo Francelino, Nadja Acioly-Régner, Alonso Bezerra de Carvalho,
Jean-Claude Régner

► **To cite this version:**

Ricardo Francelino, Nadja Acioly-Régner, Alonso Bezerra de Carvalho, Jean-Claude Régner. Concepções docentes da afetividade na formação inicial de professores à luz da Análise Estatística Implicativa. Revista Semiárido De Visu, 2025, pp.268-283. <10.31416/rsdv.v13i2.1132>. <hal-05037235>

HAL Id: hal-05037235

<https://hal.science/hal-05037235v1>

Submitted on 16 Apr 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License



Recebido: 05/08/2024 | Revisado: 12/09/2024 | Aceito: 12/01/2025 | Publicado: 12/04/2025



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i2.1132

Concepções docentes da afetividade na formação inicial de professores à luz da Análise Estatística Implicativa

Teachers' conceptions of affectivity in initial teacher training in the light of Implicit Statistical Analysis

FRANCELINO, Ricardo. Doutor em Ciências da Educação e da Formação / Doutor em Educação

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP. Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante - Marília - SP - Brasil. CEP: 17.525-900 / Telefone: (14) 3402-1300 / E-mail: ricardo.francelino@unesp.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5100-3856>

ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Doutora em Psicologia

Université Claude Bernard, Lyon 1 - INSPÉ. Académie de Lyon - Rue Anselme 69004 - Lyon - França. E-mail: nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2730-9687>

BEZERRA DE CARVALHO, Alonso. Doutor em Educação

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP. Av. Hygino Muzzi Filho, 737 - Mirante - Marília - SP - Brasil. CEP: 17.525-900 / Telefone: (14) 3402-1300 / E-mail: alonso.carvalho@unesp.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5106-2517>

RÉGNIER, Jean-Claude. Doutor em Matemática e Didática da Matemática

Laboratoire UMR 5191 ICAR, Université Lyon 2, Labex ASLAN. 15 parvis René Descartes, BP 7000, 69342 Lyon Cedex 07, FRANCE/ E-mail: jean-claude.regnier@univ-lyon2.fr / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6992-9027>

RESUMO

Este artigo teve por objetivo discutir as concepções de afetividade de professores de psicologia que atuam em cursos de formação de professores no Brasil e na França, com vistas ao entendimento de como tais concepções podem influenciar as práticas e a tomada de consciência de professores em formação. As influências da cultura e da afetividade na identidade do professor tornou-se tema relevante nas pesquisas do fim do século XIX e do século XX, mas ainda carecem de aprofundamento. Assim, nós voltamos ao entendimento de como as variáveis do campo afetivo podem influenciar o engajamento e comprometimento do profissional que está em formação. Nesse quesito, nos valem das contribuições teóricas de Freire (1996), Wallon (1968), Vygotsky (1998), Leite (2018) sobre as influências da cultura e da afetividade na formação docente. Do ponto de vista metodológico, a construção, tratamento e análise dos dados foram realizados com a aplicação de um questionário via plataforma LimeSurvey@ à 18 docentes formadores do INSPÉ, academias de Lyon, Marseille e Paris, França e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, SP, Brasil. Os dados foram tratados com o suporte do programa CHIC 7, dentro do quadro teórico-metodológico da Análise Estatística Implicativa - A.S.I. Os dados evidenciaram que os componentes afetivos estão presentes e agem decisivamente na construção da imagem de autoeficácia que estes profissionais desenvolvem no decorrer de suas formações, podendo influenciar em muitos momentos, certa persistência de uma percepção negativa da afetividade, presente ainda hoje, nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Afetividade; formação de professores; autoimagem; crença.



ABSTRACT

This article aimed to discuss the conception of affectivity among psychology teachers involved in teacher training courses in Brazil and France, with the goal of understanding how these conceptions influence the practices and awareness of teachers in training. The influences of culture and affectivity on teacher's identity became a significant topic in research during the late 19th and 20th centuries, yet remain in need of further exploration. Therefore, we focused on understanding how self-image and feelings of efficacy can impact the engagement and commitment of professionals undergoing training. In this regard, we drew upon theoretical contributions from Freire (1996), Wallon (1968), Vygotsky (1998), and Leite (2018) regarding the influences of culture and affectivity on teacher education. Methodologically, data collection, processing, and analysis were conducted using a questionnaire administered via the LimeSurvey@ platform to 18 teacher educators from INSPÉ in Lyon, Marseille, and Paris, France, and from São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, SP, Brazil. Data analysis was supported by the software CHIC 7, within the theoretical-methodological framework of Implicit Statistical Analysis (ISA). The findings revealed that affective components are present and significantly contribute to the development of self-efficacy among these professionals throughout their training, influencing the persistence of a negative perception that persists in teacher training courses today.

Keywords: Affectivity; teacher training; self-image; belief.



Introdução

O estudo das influências do campo afetivo para o processo de formação de professores é algo recente se comparado às outras temáticas trabalhadas neste contexto. Somando-se ao fato de ser uma temática pouco estudada, ainda sofre na atualidade, resquícios de uma visão negativa sobre a ação da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. (Francelino, 2023). Talvez, essa percepção negativa se dê por conta da tradição filosófica que norteou os currículos formativos no Brasil e na França, pautados na lógica do capital. Freire (1996) já denunciou nos seus escritos os estragos que a aplicação dessa lógica educacional, que ele nomeou de *educação bancária*, poderia causar na educação de uma nação. A tradição filosófica platônica, recuperada por Kant, Descartes e outros pensadores modernos, foi a concepção que sustentou a visão desestabilizadora da afetividade sobre a razão e sobre os processos de construção do conhecimento. (Largy et al., 2018). Ainda na modernidade, Baruch de Espinosa se posicionou contra tal visão negativizada do campo afetivo, propondo uma leitura integradora da afetividade no desenvolvimento. Na contemporaneidade, pensadores como Wallon (1879-1962), Vygotsky (1896-1934), Freire (1921-1997), se ocuparam de estudar os componentes afetivos e suas influências sobre os processos educativos. Na atualidade, pesquisadores como Francelino (2022, 2023), Audrin e Sander (2018), Audrin (2020), Leite (2012, 2018), Damásio (2012) dão continuidade ao processo de esclarecimento da ação dos componentes afetivos sobre a psique humana no ambiente escolar e sobre a formação de professores em particular.

Inúmeras pulsões atravessam o imaginário social de jovens profissionais da educação, que, a cada dia mais, apresentam sinais de descontentamento, sofrimento, absenteísmo e abandono da profissão nos primeiros anos de exercício.

Partimos do pressuposto de que a afetividade tem sido negligenciada no processo de formação e compreender a visão dos docentes que trabalham diretamente no ensino, torna-se fundamental para o entendimento de qual o lugar e o papel que a afetividade tem ocupado nos cursos de formação.

Neste trabalho nos propomos a analisar e discutir os dados advindos de um questionário aplicado a 18 docentes do Ensino Superior, com vias a compreender quais os conceitos de afetividade que permeiam o imaginário social em cursos de formação de professores que podem influenciar decisivamente a formação dos profissionais da educação. Para isso, analisamos, com o suporte do programa CHIC 7, os grafos implicativos e as possíveis relações existentes das concepções sobre afetividade nas respostas dos professores.

Referencial teórico

A formação de professores é tema central nas pesquisas do campo educacional. Compreender quais pressupostos norteiam as práticas pedagógicas dos profissionais constitui objeto de estudo de inúmeros pesquisadores ao redor do mundo que se preocuparam em desvendar as variáveis que têm desempenhado papel decisivo no sucesso do processo educativo. Neste contexto, pesquisadores como Wallon (1968), Vygotsky (1998) Freire (1996), contribuíram, de maneira decisiva, ao evidenciar o papel da afetividade para o processo pedagógico e para a formação docente. Vygotsky (1998) dedicou-se nos seus estudos sobre psicologia das emoções em desvendar e evidenciar as inconsistências das pesquisas do seu tempo que ainda



eram pautadas na lógica cartesiana e fisiológica de manifestação dos estados afetivos. O autor desenvolveu as suas pesquisas contextualizando e evidenciando o erro interpretativo de Descartes na leitura dicotômica da psique humana, marco para o campo da psicologia das emoções. Propôs como saída às interpretações equivocadas do seu tempo uma leitura integrativa de aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento, evidência que podemos encontrar no último capítulo da obra *Pensamento e Linguagem*. (Vygotsky, 2005). Em *psicologia da arte* o autor propôs a indissociabilidade entre as manifestações criativas, emotivas, da fantasia, da imaginação e da integralidade do desenvolvimento psíquico. Os trabalhos de Vygotsky foram um marco de rompimento das teorias somáticas e metafísicas de explicação da vida afetiva, chamada ainda neste período de emoções.

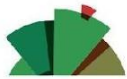
Wallon (1968) desenvolveu suas pesquisas de maneira a estruturar o campo afetivo separando as manifestações da afetividade em emoções, sentimentos e paixões. As emoções corresponderiam aos estados objetivos do corpo, das manifestações orgânicas, fisiológicas, musculares, ou seja, a plasticidade dos afetos, que podem ou não preparar o corpo para a ação em momentos de extremo estresse, o que para Vygotsky corresponderia às emoções de base ou fundamentais. (Francelino, 2022). Os sentimentos representariam as manifestações subjetivas, de intensidade, instantaneidade e durabilidade bastante diferentes das emoções, seriam as manifestações mais próximas de nossa cognição, passíveis de disfarce, o que para Vygotsky corresponderia às emoções superiores. Os sentimentos exercem na organização do pensamento papel funcional. (Arantes, 2003). Enquanto paixões seriam a capacidade de autocontrole dos excessos ou faltas provocados pelos outros dois afetos.

Freire (1996) nos seus escritos se preocupou constantemente com a emocionalidade dos sujeitos aprendentes, percebendo que qualquer processo de ensino que não considere os aspectos afetivos estaria tendido ao fracasso. Segundo Freire, “como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista.” (Freire, 1996, p. 164-165). O pensador concebe a afetividade na educação como prática humanizadora, pois o amor, é também diálogo. Os aspectos afetivos na obra de Freire seriam o elo entre a realidade do educando, o despertar da esperança e da autonomia intelectual. Esse movimento possibilitaria, segundo Carvalho (2016), um processo de comprometimento mútuo entre professores e alunos impactando decisivamente a confiança e o comprometimento dos atores educacionais.

As concepções freirianas concebiam a manifestação de sentimentos negativos e positivos propondo um entendimento dos gatilhos disparadores de tais pulsões como viés epistêmico de construção dos sujeitos sócio-históricos. A afetividade deve ser compreendida dentro de um contexto social e histórico específico para, a partir desta compreensão, construir-se mecanismos de mediação, de autorreflexão dos sujeitos.

Seguindo alguns dos princípios estabelecidos por Freire (1996), Leite (2018), afirmou que

O processo de ensino-aprendizagem de sucesso caracteriza-se por um duplo movimento: possibilita ao aluno apropriar-se do objeto do conhecimento, de forma ativa e autônoma e, simultaneamente, possibilita ao aluno estabelecer um vínculo afetivo positivo com o mesmo, ou seja, promove um movimento de aproximação com o objeto, de natureza essencialmente afetiva (Leite, 2018, p. 21).



O autor postula que as estratégias assumidas pelo professor são favoráveis ao surgimento de inúmeros movimentos de aproximação/afastamento afetivo entre os sujeitos do processo. O professor que possui consciência da ação da afetividade e sabe mediar situações de aprendizagem, tendo em conta as influências de natureza afetiva, poderá favorecer a manifestação dos impactos positivos dos afetos na relação que estabelece com seus alunos (Leite, 2012). Assim, Leite (2012, p. 364) nos adverte que

Nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas.

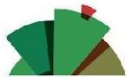
As contribuições de Leite (2012, 2018) para a melhoria da formação de professores, torna-se evidente, à medida que traz à luz da discussão sobre quais competências deveriam ser privilegiadas nos cursos de formação, a importância da afetividade para os relacionamentos, engajamento, autonomia, comprometimento, em suma, de coimplicação de todos com o processo formativo.

O quadro teórico da Análise Estatística Implicativa e o uso do software CHIC.7 no tratamento dos dados

A Análise Estatística implicativa (A.S.I.) e suas aplicações na pesquisa qualiquantitativa teve início com a publicação da tese de doutoramento de Régis Gras (1933-1922), na Universidade de Nantes-França, em 1979. Esse quadro teórico com os seus conceitos, métodos e técnicas foi desenvolvido com o objetivo de construir meios para o tratamento e análise de dados no domínio da didática da matemática, meios que permitissem a análise tão qualitativa quanto quantitativa desses dados construídos com a meta buscar e identificar de relações não-simétricas significativas entre as variáveis estudadas, e mais tarde entre grupos de variáveis.

Assim de maneira mais ampla, é possível conceber a Análise Estatística Implicativa (A.S.I.) como um quadro teórico-metodológico de construção, tratamento e análise de dados centrado no princípio de quase-implicação estatística. Esse princípio difere da lógica estatística tradicional ao permitir que os seus usuários trabalhem com relações não simétricas entre as variáveis de um estudo (Gras et al., 2009, 2013, 2017) (Régnier & Andrade, 2020) (A.S.I., 2024). O conceito de quase-implicação possibilita aos seus operadores o estabelecimento de tendências de associação entre variáveis, facilitando a identificação dessas associações qualitativas ou quantitativas. Para apoiar a aplicação dos cálculos da A.S.I. e o tratamento de dados, foi desenvolvido o programa CHIC (Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva), que está atualmente em sua sétima versão. Este programa foi concebido por Régis Gras e adaptado para uso computacional por seus colaboradores, Saddo Ag Almouloud, Harisson Ratsimba-Rajohn e Raphaël Couturier (Almouloud *et al.*, 2014, p. 2).

Segundo Couturier, Bodin e Gras, (2004), dentre as possibilidades de uso do software CHIC® 7, podemos apontar a possibilidade de “extrair de um conjunto de dados, cruzando sujeitos e variáveis (ou atributos), regras de associação entre variáveis, fornecer um índice de qualidade de associação e de representar uma



estruturação das variáveis obtida por meio destas regras.” (Couturier, Bodin, Gras, 2004, p. 1). Existe uma gama de variáveis que podem ser tratadas com o programa CHIC como: variáveis binárias, variáveis modais, variáveis-intervalar, variáveis-freqüências, variáveis vetoriais etc.

Material e métodos: construção, tratamento e análise dos dados

Os dados foram construídos com a aplicação de um questionário via plataforma LimeSurvey®, da Université Lumière Lyon 2, e tratados com o programa CHIC 7, dentro do quadro teórico-metodológico da Análise Estatística Implicativa - A.S.I. Participaram 18 docentes formadores dos INSPÉ das Academias de Lyon, Marseille e Paris na França e da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - SP, no Brasil. Os professores participantes ministraram disciplinas ligadas à psicologia nos cursos de formação dos INSPÉs e nos cursos de Pedagogia da UNESP.

Por se tratar de dados construídos no quadro da pesquisa de doutorado do 1º autor, Francelino (2023), sobre a temática do “Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas”, os dados aqui apresentados foram sintetizados de modo a permitir aos leitores uma melhor compreensão da abordagem metodológica no que tange à afetividade na formação de professores.

A construção dos dados por meio de questionário eletrônico contou com a formulação de 36 questões iniciais contendo 39 variáveis divididas em seis grupos, a saber: G01-Participante; G02 - Você e seu percurso de formação profissional; G03 - Prática profissional; G04 - História de vida e experiências profissionais; G05 - Formação complementar; G06 - Abordagem sobre afetividade. Utilizamos questões de múltipla escolha, com mais de uma opção correta, questões de múltipla escolha com apenas uma opção correta, questões binárias, onde o respondente assinalou sim ou não, e questões de gradação de concordância do tipo escala de Likert.

Após a coleta dos dados, passamos a transferência dos dados para a planilha formato CSV, onde as respostas foram derivadas 238 variáveis distintas que foram tratadas com o Software CHIC® v. 7.0 (2014). Para o tratamento dos dados foram utilizados os seguintes atributos de parametrização do software: *implicação segundo a teoria clássica, lei binomial, nós significativos e cálculo longo*.

Com o objetivo de facilitar a interpretação dos grafos implicativos pelos leitores, estabelecemos quatro níveis de intensidade de implicação padrão, diferenciando-os por cor segundo a cada nível de implicação.

$$0.80 \leq \text{Cinza} < 0.89$$

$$0.89 \leq \text{verde} < 0.95$$

$$0.95 \leq \text{azul} < 0.98$$

$$\text{Vermelho} \geq 0.98$$

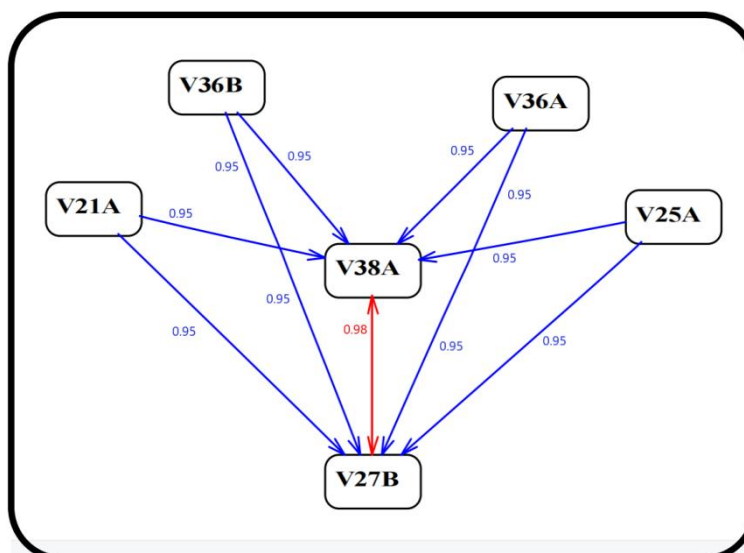
Para este artigo foram apresentados e analisados 4 grafos implicativos gerados pelo CHIC 7, ilustrando situações em que a presença e manifestação dos componentes afetivos estiveram presentes.

Resultados e discussão: concepções de docentes formadores e preparação dos futuros profissionais para o exercício da mediação afetiva

Dentre as 238 variáveis tratadas com o programa CHIC a apresentação total de todas as relações em um artigo torna-se inviável, o que nos obriga a realizar recortes e escolhas para facilitar a compreensão de nosso objetivo de estudo. Assim iremos nos ater neste artigo na apresentação das concepções dos docentes sobre a preparação dos novos profissionais em formação, a ação da afetividade sobre o desempenho discente, sobre as relações entre afetividade e desenvolvimento cognitivo e, também, como essa potência, dizemos a afetividade, poderia influenciar o percurso profissional dos professores em formação.

Para facilitar a leitura, as descrições das variáveis foram grafadas em *itálico* com vias a ajudar a visualização dos conceitos trabalhados. No grafo implicativo 01, apresentamos os conhecimentos dos docentes sobre afetividade e suas manifestações.

Grafo implicativo 01 - Afetividade e a preparação dos profissionais para o exercício da docência



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com *Paint 3D*®

No grafo implicativo em análise, a variável V38A, (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*) possui uma relação de quase-equivalência com a variável V27B (*professores que acreditam que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente e que conhecer sobre essa dinâmica e repercussão é importante para o bom trabalho docente*), com uma intensidade de implicação de 0.98.

A variável V21A (*professores que sabem definir o conceito de afetividade*) também implica a variável V38A e a variável V27B, com uma intensidade de implicação de 0.95, sendo perceptível nas relações em análise que a medida que o docente possui a capacidade de definir o conceito de afetividade, também possui a consciência de que os professores em formação não estão sendo bem preparados para mediar as situações de aprendizagem em que a presença da afetividade se manifeste de maneira mais incisiva. A relação entre afetividade e desenvolvimento foi largamente discutida por Wallon (1879-1962), que, nos seus escritos, deixou claro



que não seria possível estabelecer relações de convivialidade sem a ação da afetividade. Sentimentos e emoções são componentes das estruturas de pensamento e agem sobre nossa constituição psíquica influenciando concepções de mundo, nossos relacionamentos e toda relação educativa. Para Freire (1996) “o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (Freire, 1996, p. 50-51). A capacidade de definir, conceituar um fenômeno ou expressão da nossa psique, a saber, a afetividade, implica que os professores que desenvolveram a capacidade de também reconhecer as consequências desta para o seu próprio trabalho e demais profissionais da educação, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de um senso crítico em relação às atuais prioridades formativas da atual estrutura de formação de professores onde a afetividade ainda é desvalorizada.

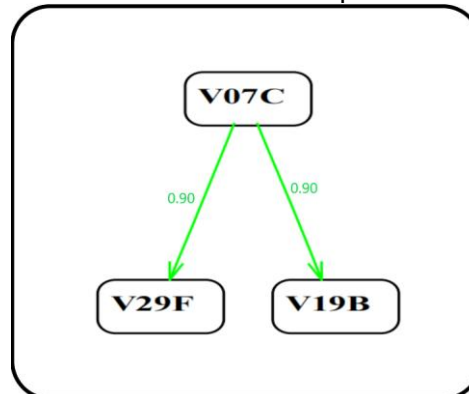
Já a variável V36B (*jovens professores abandonam a carreira docente por conta dos baixos salários recebidos e do sofrimento*), e a variável V36A (*jovens professores abandonam a carreira docente por conta sofrimento*), implicam a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*) e a variável V27B (*professores que acreditam que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente*), com uma intensidade de implicação de 0.95. A relação presente entre o sofrimento e os baixos salários, segundo os formadores, aparenta contribuir para o abandono da profissão dos jovens profissionais da educação e aparenta refletir em profissionais que reconhecem a importância dos componentes da afetividade para o trabalho docente. A presença da afetividade é marcadamente um fator preponderante para as decisões relativas à permanência ou não na profissão de educador, bem como demonstra influenciar as concepções docentes dos professores formadores, o que provavelmente irá repercutir nos processos formativos e conseqüentemente sobre a formação dos novos profissionais. Desconsiderar, ou atribuir importância supérflua à afetividade nos processos de formação de professores, aparenta constituir um entrave à superação das dificuldades de mediação presentes no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Scherer (2005), as emoções podem apresentar valência positiva ou negativa, mas conhecer os processos geradores, e compreender como tais potências podem ser manifestas torna-se fundamental para o processo de mediação. Leite (2012) já evidenciara a importância das relações interpessoais, que segundo ele, impactam afetivamente o aluno, positiva ou negativamente, a depender de como se dão tais vivências.

Ainda analisando o grafo implicativo 01, podemos também inferir que a variável V25A (*profissionais que possuem a percepção de que a carga horária de temas ligados a afetividade, nas próprias disciplinas que ministram*) na modalidade da insuficiência para uma boa formação no que concerne aos conhecimentos e competências ligadas ao campo afetivo, implica a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*) e também a variável V27B (*professores que acreditam que a afetividade e suas consequências são importantes para o trabalho docente*), com uma intensidade de implicação de 0.95. A conscientização de professores universitários, ou seja, professores que reconhecem que a carga horária direcionada para discutir os conceitos e conteúdos da afetividade na formação de professores é insuficiente para uma boa formação dos

futuros profissionais em formação, implica a consciência da má estrutura atual de formação no quesito afetivo, que implica, também, a conscientização da importância da afetividade para seu próprio trabalho e para o trabalho dos demais colegas.

A seguir iremos analisar as reverberações da afetividade sobre o desempenho do discente no olhar dos docentes formadores.

Grafo implicativo 02 - Ação da afetividade sobre o desempenho discente

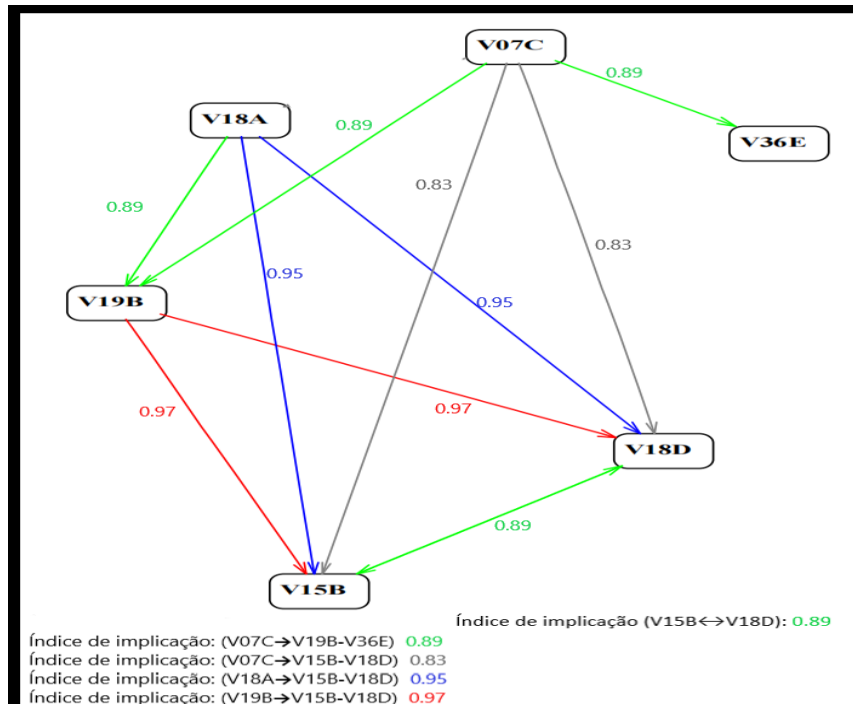


Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com *Paint 3D*®

Como podemos observar, a variável V07C (*professores que acreditam que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes*), implica a variável V29F (*professores que acreditam que a afetividade desempenha forte influência sobre o desempenho do aluno*), e a variável V19B (*professores que não participam de associação ou grupo de pesquisa que dedicam a estudar e discutir as influências da afetividade para o trabalho docente*), com uma intensidade de implicação de 0.90. Persiste como já evidenciado por Largy et al., (2018) certa visão negativa sobre as ações da afetividade para os processos educativos por parte considerável dos docentes formadores. Tais relações de quase-implicação seriam difíceis de serem percebidas sem a mediação da análise estatística implicativa e uso do programa CHIC 7, como ferramenta de tratamento dos dados. Nas variáveis em questão, a relação entre visão negativa da afetividade, a concepção de que a afetividade pode atrapalhar frequentemente o desenvolvimento cognitivo dos alunos (V07C), pode estar relacionado ao pouco aprofundamento sobre a temática da afetividade pelos docentes formadores, ou, quem sabe, de experiências traumáticas vivenciadas no ambiente de trabalho, onde alguma explosão de ordem afetiva causou traumas no docente. As relações advindas dos cálculos obtidos pelos algoritmos do software CHIC 7 evidenciam o fato desses docentes não estarem atualizados sobre essa temática da afetividade, o que parece contribuir para a permanência de uma visão estereotipada ou superficial sobre a ação da afetividade nos processos educativos. Segundo Audrin (2020, p. 5) “essas emoções não estão na periferia de nossas vidas. Pelo contrário, elas estão no centro de nossa vida cotidiana; não podem ser separadas de ações, comportamentos, pensamentos e aprendizado.” (tradução nossa). A relação evidenciada entre as variáveis V07C e V19B demonstra que, mesmo se tratando de docentes que trabalham conteúdos ligados à psicologia, ainda existe nas concepções dos formadores algum nível de desconhecimento das implicações das pulsões afetivas sobre o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a necessidade de repensarmos as políticas de formação, no que tange às influências da afetividade para a formação de professores. Estas evidências

representam a necessidade de melhorias no processo formativo, de construção de competências relacionais de mediação pautadas na afetividade.

Grafo Implicativo 03 - Professores que acreditam que afetividade atrapalha desenvolvimento cognitivo



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), imagem tratada com *Paint 3D*®

Explorando ainda a mesma vertente de análise, a variável V07C (*professores que acreditam que a afetividade pode atrapalhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes frequentemente*), implica a variável V18D (*naqueles que nunca ou raramente participaram de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*), com uma intensidade de implicação de 0.83. A falta de formação no quesito de competências afetivas aparenta ter o poder de favorecer o olhar negativo de docentes sobre as influências da afetividade para o desenvolvimento cognitivo. Observamos o mesmo caminho implicativo da variável V07C rumo a variável V15B (*pessoas que não fazem ou fizeram curso ou formação continuada sobre a afetividade e suas repercussões para a profissão docente*), com uma intensidade de implicação de 0.83.

Formadores que acreditam que a afetividade pode atrapalhar frequentemente o desenvolvimento cognitivo (variável V07C) também implica variável V36E (*pessoas que acreditam que os jovens abandonam a carreira docente por falta de amparo afetivo/emocional*), com uma intensidade de implicação de 0.89. Essa mesma variável V07C implica a variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*), com uma intensidade de implicação de 0.89. Percebemos que existe uma relação entre um olhar pessimista sobre a ação da afetividade no desenvolvimento cognitivo, talvez, pelo que os dados evidenciam, por falta de aprofundamento sobre essa temática pelos envolvidos, ou talvez, por ser um campo de estudos que está em pleno desenvolvimento e ainda se encontra incipiente frente aos estudos da cognição. Contudo, fica evidente que a falta de amparo emocional/afetivo é uma variável a ser urgentemente observada pelos formuladores de políticas públicas de formação



de docentes nos dois países: Brasil e França.

Ao resgatarmos as pesquisas de Pekrun et al., (2010), Pekrun et Stephens (2012), podemos perceber que os afetos nomeados de negativos podem apresentar funções ativadoras ou inibidoras dos processos atencionais, motivacionais e de interesse. Assim, conhecer os modos de ação, o impacto da afetividade e suas reverberações sobre os processos de ensinar e aprender tornam-se fundamentais para o bom exercício da profissão docente e para o aprimoramento do clima escolar.

Mesmo que, em alguns momentos, essa temática possa aparentar ser um conhecimento já estabelecido, de que afetividade e cognição são instâncias de uma mesma moeda e não podem ser separadas, nem tampouco reprimida a afetividade, como postular Wallon (1968) fica evidente com os dados dessa pesquisa que existe, ainda no século XXI, resquícios de uma cultura acadêmica que ainda sofre as influências do pensamento cartesiano e que tende ter a primazia da cognição sobre a afetividade e subalterniza o desenvolvimento psicoafetivo. Já nos escritos de Vygotsky e Wallon encontramos a estruturação da desconstrução da dicotomia existente nos escritos cartesianos. A manifestação dos afetos nas áreas mais desenvolvidas do cérebro é uma evidência da sua complexidade e do protagonismo da organização psíquica do ser humano. Segundo Damásio, as amígdalas, juntamente com as áreas do córtex pré-frontal ventromedial e córtex cingulado anterior, são os locais conhecidos hoje de disparo das emoções. (Damásio, 2005, p. 66). Damásio prova por meio dos seus estudos a interdependência entre os aspectos cognitivos e afetivos da psique humana.

Podemos observar que a variável V18A (*profissionais que participam nunca ou raramente de atividades ligadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*) implica a variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*), com uma intensidade de implicação de 0.89 e também as variáveis V15B (*pessoas que não fazem ou fizeram curso ou formação continuada sobre a afetividade e suas repercussões para a profissão docente*) e V18D (*professores que nunca ou raramente participaram de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*) com uma intensidade de implicação de 0.95. O contexto educativo não pode ser compreendido sem considerar os aspectos emocionais (Pekrun; Stephens, 2010).

Fica evidente a relação entre o fato de não participar de atividades ligadas ao desenvolvimento da afetividade com o fato de não participar de laboratórios ou grupos de pesquisa e nem tampouco fazer cursos de formação continuada sobre essa temática. Se o docente não se envolver ou se dispuser a ser formado para trabalhar os componentes afetivos, dificilmente poderá proporcionar tais conhecimentos aos seus alunos, professores em formação.

Percebemos que professores que consideram a influência da afetividade para o seu próprio trabalho e na relação com os seus alunos, tendem a reconhecer que os componentes afetivos influenciam a escolha da profissão, os níveis de motivação e de comprometimento dos alunos nos estudos. Essa variável também implica os docentes que já realizaram cursos sobre essa temática, e os que reconhecem que a afetividade pode agir sobre as representações dos estudantes, influenciando a escolha da profissão docente. Segundo dados oficiais dos dois países, o número de docentes que ingressam na carreira docente vem diminuindo nos últimos anos, favorecendo a manifestação de incertezas quanto ao oferecimento de uma educação de qualidade no futuro, o que pode, em partes, ser explicado pela concepção que a

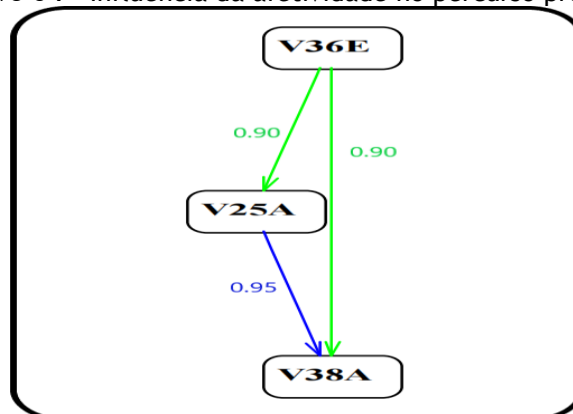
juventude na atualidade possui sobre o trabalho docente. Emoções e sentimentos agem sobre a motivação, sobre as representações, sobre a tomada de decisão (Audrin e Sander, 2018) bem como sobre a escolha da profissão. A falta de discussão nas políticas de formações sobre o campo afetivo pode favorecer uma atmosfera de obscuridade e de incerteza.

Essa relação de quase-implicação proporcionada pela Análise Estatística Implicativa, apoiada pelo programa CHIC 7 nos permite visualizar algumas relações que seriam dificilmente percebidas da mesma maneira com uma outra estratégia de tratamento e análise de dados. Professores que dedicam carga horária de suas disciplinas aos componentes afetivos tendem a serem mais sensíveis às influências da afetividade para o trabalho docente e das consequências desta para a estabilidade psíquica do jovem professor.

A variável V19B (*profissionais que não participam de grupos de pesquisa ou associações que trabalham com a temática da afetividade*), implica a variável V15B (*peçoas que não fazem ou fizeram curso ou formação continuada sobre a afetividade e suas repercussões para a profissão docente*) e a variável V18D (*naqueles que nunca ou raramente participaram de aprimoramento das competências socioemocionais/afetivas docentes no ensino superior*), com uma intensidade de implicação de 0.97. Os grafos implicativos demonstram a intrínseca relação entre profissionais que não participam de grupos ou pesquisas sobre essa temática, de profissionais que não se aprimoraram sobre competências socioemocionais/afetivas nem tampouco realizaram qualquer tipo de formação sobre afetividade depois do ingresso na carreira docente.

Por fim, iremos analisar, no grafo implicativo 04 a seguir, as possíveis influências da afetividade para a carreira docente e analisar como a carga horária dedicada a discutir aspectos afetivos da formação pode influenciar a permanência ou não dos futuros profissionais na educação, as possíveis consequências da afetividade para o abandono da profissão na visão dos docentes formadores.

Grafo implicativo 04 - Influência da afetividade no percurso profissional docente



Fonte: Logiciel CHIC® v. 7.0 (2014), tratamento da imagem com *Paint 3D*®

Neste grafo implicativo podemos ver a relação de quase-implicação presente entre as variáveis V36E, V25A e variável V38A com fechamento transitivo. A variável V36E (*jovens que abandonam a carreira docente por falta de amparo afetivo*), implica a variável V25A (*percentual de carga horária parcialmente insuficiente*), e também a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para*



enfrentar as dificuldades da profissão), com uma intensidade de implicação 0.90. A variável V25A, por sua vez, também implica a variável V38A (*professores que acreditam que os futuros profissionais estão sendo mal preparados do ponto de vista dos conhecimentos afetivo para enfrentar as dificuldades da profissão*), com uma intensidade de implicação de 0.95. É perceptível a relação de abandono da profissão por jovens docentes e a falta e/ou inadequada aplicação dos conhecimentos sobre afetividade utilizados para enriquecer o arcabouço teórico metodológico dos jovens em formação. A pouca carga horária dedicada a trabalhar conhecimentos e competências afetivas demonstra estabelecer uma forte relação com o abandono da profissão docente por parte dos jovens profissionais, na concepção dos docentes formadores. Acreditamos que uma melhor compreensão da afetividade na formação docente poderia maximizar as condições de jovens professores de lidar com seus próprios sentimentos e emoções na prática pedagógica. O nível de sofrimento em qualquer atividade laboral deve ser acompanhado pelas instituições e essa tarefa, pelos dados dessa pesquisa, aparentam não estarem sendo considerados de maneira satisfatória pelas instituições.

Conclusões

Percebemos que, na visão dos docentes universitários, falta a inserção de componentes ligados ao campo afetivo na formação, o que mantém condições para a persistência de uma certa visão negativa ou mesmo desestabilizadora dos componentes afetivos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, corroborando as críticas tecidas por Vygotsky (1998), Wallon (1968) sobre a abordagem dicotômica da separação entre cognição e afetividade.

A análise dos grafos implicativos permitiu evidenciar que docentes que abandonam suas carreiras no início da profissão sofrem alto impacto afetivo na tomada dessas decisões, o que demonstra que essa temática é de extrema relevância para os currículos de formação. Os efeitos da afetividade para o trabalho docente e para a entrada e permanência nessa carreira precisam ser repensados.

Outro fator evidenciado pela análise dos grafos implicativos foi a relação entre pouca carga horária destinada a trabalhar componentes afetivos e a construção de conhecimentos sobre afetividade que possui uma relação com o abandono da carreira docente.

Quanto à pergunta sobre a preparação dos futuros profissionais do ponto de vista dos conhecimentos afetivos para o enfrentamento das dificuldades do desempenho da profissão docente, vale salientar que mais de 70% das respostas válidas consideram que os professores são mal preparados ou mesmo totalmente despreparados. Essa situação é conforme a criticada por Freire (1996) que postula que nenhuma formação docente deveria ser realizada sem considerar tanto a instância crítica e epistemológica do processo quanto o exercício e reconhecimento do valor da afetividade.

Podemos concluir que, na visão dos docentes universitários, a afetividade não tem ocupado papel ou lugar de destaque nas políticas de formação de professores, nos currículos de formação, nem tampouco nas disciplinas que historicamente deveriam abordar tais temáticas nos cursos de formação.



Agradecimentos

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela concessão das bolsas de pesquisa, sob os processos no 2020/15066-0 e no 2022/00988-5.

Referências

ALMOULOU, S. A.; GRAS, R.; Régnier, J.-C. A.S.I. - EDITORIAL - Análise estatística implicativa: mais uma vez, o que é? *Educação Matemática Pesquisa*, vol.16, n.3, p.623-1087, 2014. Disponível em:

https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/21540/pdf_1. Acesso em: mar/2023.

AUDRIN, C.; SANDER, D. Les biais dans les processus décisionnels, dans Laurent Hirsch & Christophe Imhoos (éds.), *Arbitrage, médiation et autres modes pour résoudre les conflits autrement*. Zurich: Schulthess Éditions Romandes, 2018. p. 463-471.

AUDRIN, C. Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique. *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020. mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 02 mars 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ree/541>. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.541>.

A.S.I. - Analyse Statistique Implicative **Références bibliographiques sur l'Analyse Statistique Implicative** <https://sites.univ-lyon2.fr/asi/ref/refasi>, 2024.

CARVALHO, A. B. *A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula*. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016. 235p.

COUTURIER, R.; BODIN A.; GRAS, R. *A classificação hierárquica implicativa e coesiva*. Manual Curso CHIC versão 2.3; 2004.

Disponível: https://sites.unipa.it/grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf. Acessado em set. 2023.

DAMASIO, A. R. *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris: Poche Odile Jacob. DL 1 vol, 2005.

DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. Trad. Dora Vicente, Georgina Segurado, 3a ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FRANCELINO, R. *Emoções e sentimentos no processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon*. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

FRANCELINO, R. *Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GRAS, R.; REGNIER, J.-C.; GUILLET, F. **Analyse statistique implicative: une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalités**. Toulouse: Éditions Cépaduès, 2009.

GRAS, R.; REGNIER, J. C.; MARINICA, C.; GUILLET, F. (Dir.). **L'analyse statistique implicative Méthode exploratoire et confirmatoire à la recherche de causalités**. Cépaduès Editions, 2013. pp.522, 978.2.36493.056.8. <hal-00801452>

GRAS, R.; REGNIER, J.-C.; LAHANIER-REUTER, D.; MARINICA, C.; GUILLET, F. **Analyse Statistique Implicative**. Des Sciences dures aux sciences humaines et sociales. Toulouse: Éditions Cépaduès, 2017.

LARGY, P.; SIMOËS-PERLANT, A.; SOULIER, L. Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire. Neuchâtel: *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 40, n. 1, 2018. p. 191-216, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01663140>.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas em Psicologia [en línea]. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5137514_40006. Acesso em: ago/2020.

LEITE, S. A. S. Apresentação. In: Leite, S. A. S. Org. **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2018.

PEKRUN, R.; GOETZ, T.; DANIELS, L. M.; STUPNISKY, R. H.; PERRY, R. P. Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n. 3, 2010. p. 531-549, <https://doi.org/10.1037/a0019243>.

PEKRUN, R.; Stephens, E. J. Achievement Emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 4, n. 4, 2010. p. 238-255.

PEKRUN, R.; STEPHENS, E. J. Academic emotions. IN: Karren Harris, Steve Graham, Tim Hurdan, **APA educational psychology handbook**, Volume 2, Washington, American Psychological Association, 2012. p. 3-31.

RÉGNIER, J.C., ANDRADE, V. L. V. X, (org.) **Análise Estatística Implicativa e Análise de Similaridade no Quadro Teórico e Metodológico das Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática com a utilização do software CHIC**. Recife: Editora Universitária da UFRPE 2020. <http://www.editora.ufrpe.br/ASI>.

SCHERER, K.R. **What are emotions? And how can they be measured?** London: Social Science Information, 44, 2005. 695-729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>.

VYGOTSKY, L. **Théorie des émotions: étude historico-psychologique**. Paris: L'Harmattan, 1998.



Vygotsky, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 841968.