

**A POTÊNCIA DOS AFETOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:  
Uma Análise dos Impactos da Afetividade nas Estudantes de Pedagogia do Centro de  
Educação da Universidade Federal de Pernambuco Campus Recife**

Marina Feitosa dos Santos Alves<sup>1</sup>  
Clarice Ramos Gonçalves de Carvalho<sup>2</sup>  
Sidney Carlos Rocha da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO**

Apesar de toda importância que as teorias psicológicas e educacionais têm dado para a afetividade no processo de desenvolvimento humano, de modo geral, e no processo de ensino-aprendizagem, de modo específico, é evidente o quanto a dimensão afetiva continua sendo mais teórica do que prática nas experiências educativas e escolares. Em função disso, o objetivo geral deste trabalho traz como proposta analisar os impactos da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, desde a teoria dos afetos em Espinosa, no intuito de favorecer ambientes educacionais mais acolhedores, bem como ampliar o debate em torno do conceito. De forma específica, buscamos mapear os possíveis impactos da afetividade em estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no intuito de sinalizar a potência que os afetos têm nos processos de ensinar e aprender. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória por meio de entrevistas semiestruturadas. Após a análise dos conteúdos coletados nas entrevistas, obtivemos os seguintes resultados: a afetividade foi e tem o potencial de impactar (positivamente ou negativamente) o processo de ensino e aprendizagem na universidade, revelando pelo menos 3 (três) elementos centrais que influenciaram diretamente: (1) afetividade na relação com os colegas; (2) Afetividade e ambiente acadêmico; (3) afetividade na relação com os docentes. Além disso, as entrevistas apontaram uma categoria secundária denominada (1) “Propostas para ambientes mais afetivos” onde as entrevistadas apontaram caminhos que poderiam favorecer os processos de ensino desde que a afetividade fosse levada em consideração pela instituição, pelos docentes e pelos colegas de turma. Na esteira dessas teorias, pudemos concluir que, de fato, não existe aprendizagem fora de uma relação. E mais ainda, que essas relações sempre são carregadas de afeto (ainda que pela indiferença). Por isso, saibamos que a aprendizagem é mais afetiva do que racional e, não obstante, o afeto é fator determinante para a qualidade dos processos de ensino.

**Palavras-chave:** afetividade; ensino-aprendizagem; potência dos afetos.

---

<sup>1</sup> Concluinte de Pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: [marina.fsalves@ufpe.br](mailto:marina.fsalves@ufpe.br)

<sup>2</sup> Concluinte de Pedagogia e autora deste artigo - Centro de Educação - UFPE. Email: [clarice.ramos@ufpe.br](mailto:clarice.ramos@ufpe.br)

<sup>3</sup> Professor Dr. do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - Centro de Educação - UFPE. Email: [sidney.rocha@ufpe.br](mailto:sidney.rocha@ufpe.br)

## 1. INTRODUÇÃO

Ao considerar que as interações interpessoais são permeadas pela dimensão afetiva, podemos afirmar que a afetividade é um fator crucial no jogo das relações entre os sujeitos e os diversos objetos de conhecimento. Não por acaso, nos últimos anos, pesquisas em diferentes áreas e campos (psicologia, sociologia, antropologia) vem produzindo reflexões teóricas destacando a relevância da dimensão afetiva para a formação e desenvolvimento humano.

Isso fica ainda mais complexo e os debates mais acalorados quando trazemos essa discussão para o campo da educação. Afinal, como apontaram as principais teorias sócio-interacionistas presentes em abordagens como as de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, a afetividade não só é capaz de nos atravessar durante o processo de construção do conhecimento, como é base para que o desenvolvimento completo da pessoa que aprende.

O fato é que, seja facilitando um ambiente mais acolhedor e cooperativo, seja impondo obstáculos em reconhecer as emoções e sentimentos como parte integrante da aprendizagem, a afetividade é elemento essencial no contexto educacional. Reconhecer essa dimensão é cada vez mais urgente e necessário se quisermos criar um espaço mais seguro e humano, onde o foco não está apenas no conteúdo acadêmico, mas também no desenvolvimento e consideração da potência dos afetos em educação.

Apesar de toda importância que as teorias psicológicas e educacionais têm dado para a afetividade no processo de desenvolvimento humano, de modo geral, e no processo de ensino-aprendizagem, de modo específico, é evidente o quanto a dimensão afetiva continua sendo mais teórica do que prática nas experiências educativas e escolares. Ainda que os estudos venham mostrando que a afetividade permeia todo o contexto educacional, afetando a forma como os indivíduos se relacionam uns com os outros e no modo mesmo como eles aprendem, a cultura pedagógica permanece com um projeto de uma lógica dual onde razão e emoção, cognição e afeto disputam por tempo, espaço e currículo.

Assim, continuamos a valorizar a dimensão cognitiva em detrimento das questões afetivas. O que mais será preciso fazer para começarmos a compreender que, mesmo que por muito tempo o cognitivo tenha sido separado da afetividade, na pedagogia, diversos pensadores argumentam acerca da relação entre os impactos afetivos nos processos cognitivos, considerando estes como intrinsecamente conectados e interdependentes.

O campo educacional não pode continuar a negar o fato de que aquele que ensina tem o potencial de afetar aquele que aprende – positivamente e/ou negativamente. Bem como aquele que aprende pode exercer forças no jogo da relação capaz de afetar aquele que ensina. Há, nas relações humanas de modo geral, e nas relações pedagógicas, de modo específico,

uma política sutil, invisível e silenciosa que tem o poder de animar ou desanimar os processos de desenvolvimento humano ou potencializar e despotencializar os processos de ensino e aprendizagem. Há, em suma, uma política dos afetos que precisa ser aquecida para que possamos levar a sério a potência da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem.

Em função desses argumentos e da problemática acima, esta investigação buscou responder a seguinte questão: quais os impactos produzidos pela afetividade nos processos de aprendizagem dos estudantes de pedagogia da UFPE?

No intuito de responder essa pergunta, o objetivo geral desta pesquisa foi de analisar, à luz da teoria dos afetos em Espinosa, os impactos da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem a fim de compreender e sinalizar a potência que os afetos têm para os processos de ensinar e aprender.

De forma específica, buscamos mapear os possíveis impactos da afetividade em estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no intuito de sinalizar, à luz de Espinosa, a potência que os afetos têm nos processos de ensino-aprendizagem.

Este trabalho se justifica na medida em que pode trazer contribuições significativas ao proporcionar uma compreensão mais profunda sobre interações entre discentes e docentes, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integram e destacam a importância da dimensão afetiva, resultando em uma relação de ensino e aprendizagem mais colaborativa e humanizada. Especificamente, e considerando que grande parte das pesquisas concentram-se nos educandos de nível escolar, pouco se discute a respeito da afetividade com foco nos graduandos de pedagogia no contexto do ensino superior.

Ao lado disso, não é difícil perceber que sempre que falamos em afetividade no campo da educação rapidamente recorreremos aos clássicos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Teorias que são essenciais para nossa compreensão do papel do afeto no desenvolvimento humano. Entretanto, pouco se fala de teorias filosóficas educacionais que são caras para enriquecer esse debate e agregar nessas discussões como é o caso da noção de afetividade em Baruch Espinoza.

Por fim, o que nos levou a realizar uma pesquisa em torno desta temática foram as aulas durante nossa graduação de pedagogia no centro de educação da UFPE. Durante as disciplinas de Pesquisa e Práticas Pedagógicas, vivenciamos diferentes abordagens educacionais, o que nos proporcionou uma visão mais ampla sobre a influência direta que a afetividade tem nas interações durante o processo de ensino aprendizagem. Naqueles contextos de aulas, pudemos perceber que um ambiente seguro e acolhedor, a formação pessoal e intelectual são favorecidas, permitindo que os indivíduos sintam-se à vontade para se expressar, explorar novas ideias e assumir riscos no processo de aprender. Durante a

própria graduação em pedagogia, pudemos vivenciar, por outro lado, abordagens menos acolhedoras, e avaliamos o quanto elas impactam de forma negativa na atmosferas educacional, criando ambientes hostis ou indiferentes, gerando desmotivação, insegurança e, inclusive, bloqueios cognitivos.

Perceber isso é essencial para compreender que uma sala de aula não pode ser isenta de sentimentos e não pode continuar negligenciando o potencial de afecção presente nas interações. Isso nos reforça a necessidade premente de práticas pedagógicas que valorizam a afetividade como força e como potência capaz de favorecer ou desfavorecer processos formativos.

## **2. AFETIVIDADE: Conceitos e Perspectivas**

Segundo o dicionário, a palavra Afetividade é definida por “faculdade afectiva; qualidade do que é afectivo” (Afetividade, 2023), na psicologia corresponde a “função geral, sob a qual se colocam os fenómenos afectivos”. Sua origem etimológica está na junção dos termos “afectivo” com o sufixo de qualidade ou condição “-idade”, afectivo significa “ em que há afecto, que mostra afecto ou afeição, relativo aos afectos” (Afectivo, 2023). Assim, a palavra referida “Afecto” quer dizer “impulso do ânimo; sua manifestação; sentimento, paixão; amizade, amor, simpatia” (Afecto, 2023).

Quando refere-se ao afeto as definições contemplam não somente aquilo que estimula o indivíduo, mas também os sentimentos e emoções que paralisam. Já quando busca-se o termo afetividade em pesquisas acadêmicas educacionais destacam-se três pensadores principais nas referências dos trabalhos, sendo esses: Piaget, Vygotsky e Wallon.

De acordo com Jean Piaget (2013), com a afetividade positiva, a criança tende a buscar soluções mais criativas e persistentes. Em contrapartida, afetos negativos interferem na capacidade de desenvolvimento e realização de tarefas cognitivas eficazes. Na obra “A Psicologia da Inteligência”, Piaget (2013) busca reforçar que a afetividade, mesmo que distinta da inteligência, desempenha um papel essencial direcionando as atividades cognitivas, e ao longo do tempo, estas esferas trabalham em conjunto promovendo um desenvolvimento integral do indivíduo. Com isso, ele busca mostrar que o desenvolvimento humano acontece a partir desses processos distintos e complementares, afirmando que enquanto a inteligência é responsável pela organização e adaptação das estruturas cognitivas, a afetividade atuará como um motor para o interesse e curiosidade.

Vygotsky (1998, p.101), por conseguinte, para fazer valer a importância da afetividade levanta um questionamento Freudiano antigo do “[...] porque quando estamos muito afetados

por algo somos incapazes de nos dar conta de nosso comportamento, controlar nossos atos”?

É importante dizer, antes de tudo, que para Vygotsky (1998) o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Nesse sentido, aquilo que denominamos de construção do conhecimento ocorre por meio de interações em que o docente, dentro do contexto educacional, é um dos principais mediadores. Nesse sentido, para o teórico, ao realizarmos mediação de conhecimento nosso comportamento traz consigo emoções e sentimentos que influenciam positivamente ou negativamente o estudante. Como exemplo, ele diz:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (Vygotsky, 1998, p. 139).

Nesse sentido, o que está em jogo em Vygotsky (1998) é o fato de que são as emoções, os sentimentos, e portanto os afetos, que dão vida ao comportamento, enchendo-o de reações e impregnando-o de efeitos.

Na abordagem, Vygotsky (1998, p.103) também aponta que Lewin, “Mostrou como o afeto faz parte de qualquer estrutura com que se relacione.” O ser humano então, enquanto animal altamente relacional e social, constitui-se de afetos, assim como o processo de ensino-aprendizagem, e assim “A idéia principal de Lewin consiste em que as reações afetivas, emocionais, não podem aparecer isoladas, como elementos especiais da vida psíquica, que só depois se combinam com outros elementos.” (Vygotsky, 1998, p.103)

Já na perspectiva de Henri Wallon (2008), a afetividade é um aspecto dinâmico e relacional do desenvolvimento humano, profundamente interligado à socialização, assim como defende Vygotsky (1998), mas também e sobretudo à formação da personalidade completa do indivíduo. Ela não é apenas um fenômeno isolado, mas sim, um ponto de encontro entre o indivíduo e o seu meio social, exercendo uma influência contínua ao longo do desenvolvimento do sujeito. Ou seja, nossas reações estão entrelaçadas aos aspectos afetivos, como diz Wallon (2008, p.57) “[...] Se acontecem reflexos condicionados, a seleção do excitante não pode ter como causa a supressão de todos os outros, ela é inconcebível sem uma influência emocional, afetiva ou intelectual”.

Até aqui tivemos as três grandes referências conceituais quando se fala de afetividade no campo educacional. No intuito de agregar e enriquecer as discussões, gostaríamos de trazer as contribuições também presentes no pensamento de Baruch de Espinosa uma vez que contempla, em sua filosofia, a temática da afetividade; e, apesar de não ser amplamente estudado e pesquisado no contexto educacional, possui em suas teorias aspectos de grande importância do ponto de vista do potencial da afetividade aos processos de ensino-aprendizagem.

Sua contribuição é tanta nesse campo de reflexão que alguns autores consideram que é possível encontrar em Espinosa uma “ciência dos afetos”, “uma filosofia da afetividade” ou até mesmo uma “política dos afetos”. Não por acaso, chegou-se a pensar, a partir de sua teoria, que só seria possível pensar em uma psicologia humana se fôssemos capazes de aprofundar nosso entendimento acerca dos afetos e suas afecções.

Mas, enfim, como esse conceito é mobilizado e qual sua perspectiva dos afetos. Ele diz:

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão. (Spinoza, 2009).

Segundo o supracitado, portanto, afeto em Espinosa é exatamente a ação de afetar e/ou ser afetado. É o ato mesmo de agir sobre um corpo e produzir nele um afecção em função das interações e dos encontros que produzimos. Afeto é, aqui, o potencial que um corpo tem de agir sobre outro produzindo com isso variações em seu agir no momento mesmo em que interagem.

Espinosa, nesse sentido, nos abre uma perspectiva em que o afeto, compreendido como as afecções a que atravessa um corpo, pode variar de modo a produzir efeitos positivos ou a produzir efeitos negativos em seu agir. Dizendo de outra forma, em Espinosa, o estudo dos afetos nos permite entender que certos encontros e certas interações têm o potencial de animar, fazer agir, alegrar e potencializar um sujeito. Enquanto que, por outro lado, as interações entre corpos também trazem consigo o potencial de entristecer, inibir, despotencializar o sujeito.

Para a ciência dos afetos em Espinosa, temos que um encontro, uma interação entre sujeitos podem favorecer paixões alegres enquanto que outros encontros e interações podem produzir paixões tristes. O que diferencia uma da outra é o fato de que nas paixões alegres os

sujeitos (e portanto seus corpos) aumentam e são potencializados em sua capacidade de agir, são forças criadoras, criativas, potencializadoras do outro, contribuindo para sua capacidade de fazer e produzir, se expandir e crescer. Enquanto que nas paixões tristes os sujeitos (e seus corpos) são reduzidos em seu potencial de agir, despotencializados, entristecidos, desmotivados, amedrontados e até violentados.

O fato é que temos diversas perspectivas para o entendimento do conceito de afetividade. De modo que é difícil tratar do tema apenas por um viés universal. Tal como nossa vida afetiva, os conceitos e perspectivas em torno dessa experiência são complexos e multifacetados, dando margem para uma heterogeneidade e multiplicidade de entendimentos. Ao que nos parece, contudo, só não conseguimos escapar de um fato: ao longo de sua vida e durante seu processo de desenvolvimento os sujeitos foram, são e estarão sendo diretamente influenciados, em suas capacidades e potencial de aprender, pelas dinâmicas dos afetos.

## **2.1 A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Mais do que um componente emocional, a afetividade está intimamente conectada à maneira que o estudante se relaciona com o conhecimento, o educador e o ambiente escolar, impactando diretamente na compreensão, motivação e no seu desempenho. Afetos positivos são essenciais para despertar a capacidade que está intrinsecamente ligada ao entusiasmo e interesse. Assim, quando o estudante sente-se emocionalmente envolvido com o ambiente educacional, ele é capaz de atribuir maior valor ao que é aprendido e sente-se engajado para buscar respostas para suas dificuldades.

Por isso, é importante compreender que a motivação para os processos de ensino e aprendizagem está diretamente ligada à qualidade das experiências afetivas oportunizadas e vivenciadas. Em investigações realizadas por Tassoni (2000) em torno dos aspectos afetivos no contexto de sala de aula, foi percebido que a afetividade não só está presente, e portanto faz parte do ambiente educacional, como influencia diretamente o processo ensino-aprendizagem. Como apontou a autora, é importante entendermos que

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (Tassoni, 2000, p. 150)

Com isso, partindo da afirmação de Piaget (2013, p. 32), em que ele diz que “A vida cognitiva e a vida afetiva são, portanto, inseparáveis, embora distintas”, é fundamental o entendimento de que não haverá desenvolvimento cognitivo enquanto estivermos desconsiderando a afetividade no contexto e nos processos de ensino e aprendizagem. Como nos lembrou o teórico, embora os campos afetivos e cognitivos não possam ser confundidos, eles coexistem em qualquer que seja a interação com o meio educativo. Essa ideia desmistifica a lógica comum de que a vida afetiva é um impedimento para o desenvolvimento da inteligência; quando, na verdade, eles funcionam simultaneamente em qualquer ação humana, sobretudo quando se trata de questões educacionais.

Com base nos argumentos acima, podemos afirmar que há sim uma coexistência entre o campo da afetividade e os processos de ensino-aprendizagem dos indivíduos. Mais ainda: não há aprendizado sem afeto. Não por acaso “[...] que a afetividade exerce um papel fundamental no desenvolvimento integral da pessoa humana.” (Morosini; Lins, 2024, p. 6)

Como já afirmado anteriormente, o trabalho docente é constituído de relações humanas potencialmente afetivas, e já que o intelecto está interligado à afetividade, se faz necessário considerá-la enquanto chave para abrir as portas do conhecimento. Apesar dos avanços nas pesquisas durante os últimos anos e valorização da afetividade, é preciso o reconhecimento desse elemento enquanto basilar para que a aprendizagem seja possível. Assim, os autores complementam que “há urgência em se recuperar o devido lugar integrador da afetividade em relação à razão e à vontade, dentro do processo educativo.” (Morosini; Lins, 2024, p. 6).

Como seres sociais somos, segundo Espinosa, seres antes de tudo seres de afeto de modo que “existe algo que constantemente nos afeta” (Spinoza, 2013, p. 185). Isso não é diferente em educação e seus processos de ensinar e aprender. Por este motivo, na esteira do pensamento de Spinoza (2009; 2013) e Teixeira (2004), fundamentamos este trabalho na ideia de que não há como pensar o problema do conhecimento sem passar pelo problema dos afetos, na medida em que

pensar a relação entre razão e afetividade não é um absurdo de acordo com a teoria espinosana, pois, segundo o filósofo, a razão é dotada de afetividade, uma vez que os afetos ativos são provenientes de ideias adequadas, isto é, são provenientes do exercício adequado (reforma do intelecto) de nossa potência intelectual (Silva, 2012, p. 105).

Em suma, podemos concluir que a produção de conhecimento bem como sua transmissão está diretamente relacionada com os afetos ali envolvidos. E, por isso, a afetividade influencia na forma como conhecemos, no modo como aprendemos, mas já é, ela mesma, conhecimento e ato de conhecer. Afeto é, portanto, potência (d)e saber!

### **3. METODOLOGIA**

A referida pesquisa possui natureza qualitativa, já que, compreendemos a sua importância, especialmente, por permitir uma abordagem mais completa e profunda, contextualizando os fenômenos estudados a experiências de natureza subjetiva. Nesse sentido, ela não possui dados possíveis de serem quantificados, mas para além disso, “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1993, p. 21-22).

Dizendo de outro modo, a pesquisa qualitativa, como aponta Yin (2016) possibilita e permite que os pesquisadores e pesquisadoras explorem e interpretem os eventos humanos a partir de sua subjetividade e multiplicidade, a depender do contexto que está sendo analisado e pesquisado. Com isso, a pesquisa de natureza qualitativa, contínua Yin (2016) é aquela que leva em consideração a opinião e significado que os participantes dão para o estudo. Além disso, nos permite revelar e aprofundar compreensão de significados e conceitos.

De forma específica, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa exploratória, já que buscamos vivenciar um processo de imersão com o objeto de pesquisa, com a finalidade de analisar os fenômenos da realidade educacional no contexto em que ocorre.

As pesquisas exploratórias vêm sendo utilizadas cada vez mais para investigar os fenômenos complexos da realidade educacional. Esse tipo de investigação busca respostas para questionamentos e dedica-se a identificar e compreender fatos/acometimentos da educação que precisam ser explorados. Não se trata de uma simples consulta popular, o propósito é envolver o sujeito que participará desse processo de investigação em um momento de reflexão, análise da realidade e produção de conhecimento. (Lösch, S.; Rambo, C. A.; Ferreira, 2023, p. 3)

Conforme afirma Gil (2002, p. 41) “Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” Dessa forma, e com o intuito de coletar os dados, fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas. Como aponta Stake (2011) e Severino (2016), essa entrevista é uma mesclagem

entre a entrevista aberta e a entrevista estruturada, possuindo tanto um roteiro prévio quanto a possibilidade de conversar com liberdade acerca da temática com os entrevistados, buscamos uma análise acerca do impacto dos afetos em seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, tivemos um total de 10 (dez) estudantes que se voluntariaram como sujeitos participantes da pesquisa. Desse total de sujeitos entrevistados 5 (cinco) eram estudantes concluintes cursando o 9º período, e os outros 5 (cinco) eram estudantes cursando o 10º período de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Recife. A determinação por estudantes ao fim da graduação deve-se ao fato de terem vivenciado uma maior quantidade de disciplinas até o momento de realização desta pesquisa. Cabe salientar ainda que todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização dos sujeitos.

A ferramenta da entrevista semiestruturada visou averiguar nos sujeitos participantes as vivências em que a afetividade foi capaz de impactar em seu desempenho durante o curso de Pedagogia. Para análise das entrevistas realizamos uma análise de conteúdo, método que conforme a perspectiva de Bardin engloba elementos técnicos de pesquisa das comunicações, com o objetivo de coletar e conseguir através de “[...] procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (Bardin, 2016, p.46). Assim, e em função dos enunciados presentes nas entrevistas, montamos, ao final, categorias que sintetizam o conjunto das respostas oferecidas.

#### **4. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS: OS IMPACTOS DOS AFETOS NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UFPE**

Através de entrevistas semi-estruturadas realizadas em dezembro de 2024 com estudantes concluintes do Centro de Educação, especificamente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco Campus Recife, pudemos observar alguns dados importantes em torno de nossos resultados iniciais. O primeiro deles é o fato de que todas as entrevistadas foram do sexo feminino na faixa etária que varia dos 22 aos 25 anos. Como a pesquisa busca mapear os impactos da afetividade no ensino-aprendizagem, a seleção de estudantes que estão no final do curso pode proporcionar reflexões mais maduras sobre o tema.

Cabe salientar também que todas as entrevistas foram realizadas prioritariamente em locais tranquilos em que as participantes se sentissem à vontade, e somente com a autorização das estudantes para gravação de voz e uso dos dados obtidos para fins de pesquisa científica educacional que as perguntas e conversas eram iniciadas. Não fizemos uso dos nomes de registro e, por isso, cada uma das entrevistadas escolheu livremente um nome fictício. Apesar de seguir um roteiro previamente estabelecido e alinhado para os objetivos da presente pesquisa, as entrevistas foram semi-estruturadas com uma flexibilização para a fala das entrevistadas no desenvolvimento das respostas. As participantes foram identificadas da seguinte forma, conforme a tabela abaixo.

**Tabela 1-** Identificação das entrevistadas

Nome Fictício	Idade	Período	Sexo
Aline	22 anos	9º	Feminino
Amelie	24 anos	9º	Feminino
Aurora	23 anos	9º	Feminino
Flor	25 anos	9º	Feminino
Maria	22 anos	9º	Feminino
Amanda	23 anos	10º	Feminino
Ana	22 anos	10º	Feminino
Carol	22 anos	10º	Feminino
Celine	22 anos	10º	Feminino
Marceline	23 anos	10º	Feminino

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

Os resultados com as entrevistas das participantes acima puderam evidenciar de que forma a afetividade se manifestou e impactou em suas trajetórias, mas, de forma muito específica, nos permitiu apontar, a partir de seus enunciados, pelo menos 3 grandes categorias principais e 1 categoria secundária. Vale ressaltar que o que denominamos de “categorias principais”, são aquelas em que as entrevistadas apontaram diretamente para os objetivos desta pesquisa, qual seja: entender como elas foram impactadas (ou não) pelas experiências de afetividade (positiva ou negativamente). Já a categoria secundária diz respeito às propostas e estratégias que segundo as entrevistadas têm um potencial positivo de favorecer para processos educacionais mais afetivos e acolhedores, impactando favoravelmente nas

aprendizagens de estudantes no contexto do ensino superior. Assim, tivemos como categorias principais, ou seja, àquelas em que experiências afetivas influenciaram diretamente seus processos: (1) Afetividade na relação com os colegas; (2) afetividade na relação com o meio acadêmico; (3) afetividade na relação com os docentes. Já a categoria secundária denominamos de (1) “Propostas para ambientes mais afetivos” tendo em vista que a maioria das entrevistadas apontaram caminhos que poderiam favorecer os processos de ensino desde que a afetividade fosse levada em consideração pela instituição, pelos docentes e pelos colegas de turma.

Essa abordagem analítica nos permitiu integrar a diversidade de respostas e dados coletados em um agrupamento de categorias que sintetizam e englobam a extensão das entrevistas.

Assim, quando perguntadas a respeito de como se sentem e se sentiram ao longo de sua trajetória no curso de pedagogia realizado no centro de educação da UFPE as respostas revelam uma experiência mista: ao mesmo tempo em que há um forte reconhecimento do apoio entre colegas-docentes e um sentimento de conquista, também há desafios como o desgaste, dificuldades nas relações e inseguranças.

A análise nos indicou que a maioria das entrevistadas fez uma comparação entre o percurso no curso (passado) e o momento atual. Muitas expressões utilizadas evidenciam um passado desafiador, marcado por sentimentos de medo e insegurança. Não por acaso, os termos mais presentes ao longo das respostas eram "desgaste", "cansaço", "poucas relações", "medo de se posicionar", "turmas se desintegrando" e "dificuldade de criar laços", mostrando um percurso afetivamente tenso, repleto de obstáculos e desafios emocionais e interacionais. Não por acaso, usamos esses anunciados dentro do bloco de primeira categoria principal: afetividade na relação com os colegas.

Como aponta uma das entrevistadas

*“Eu acho que ao longo do curso foi muito difícil criar laços com muitas pessoas. Porque as turmas vão se desintegrando, vai se afastando e aí acaba que poucas pessoas permanecem em contato. Então, isso é uma coisa que é difícil de construir aqui dentro.” Destaca Carol, 10º Período.*

Não podemos esquecer que, para essa turma e geração de formandas, a pandemia da covid-19 aparece como um fator importante no modo como a graduação foi vivenciada e nos impactos produzidos no início do curso, sobretudo no que se refere às interações entre professor-aluno, estudante-estudante, universidade-universitário.

Isso é importante na medida em que, como aponta Vygotsky (1998), a aprendizagem acontece na e pela interação com os outros, onde os indivíduos avançam cognitivamente com o suporte de colegas mais experientes, de um grupo de apoio ou mesmo dos professores. Diante da pandemia, essas relações foram afetadas negativamente e não por acaso, pontuam que a dificuldade para criar laços, intensificadas pela pandemia, só afetou fortemente suas aprendizagens.

Mas não só pela pandemia, outro fator que atrapalhou muito as trocas e formação de vínculos afetivos é a fragmentação das turmas, sugerindo que o desmembramento da turma afeta negativamente o espaço coletivo e, com isso, as trocas e aprendizagens significativas ficam prejudicadas. A falta de continuidade nas relações, o enfraquecimento da ideia de grupo, os colegas que normalmente não seguem juntos ao longo da formação, tudo isso tem limitado oportunidades de cooperação e desenvolvimento conjunto, que são fundamentais para um aprendizado mais rico e integrado.

Por outro lado, e ainda sobre essa primeira categoria, foi muito evidente como boa parte das entrevistadas destacam como muitas das melhorias e conquistas que elas conseguiram só foi possível em função do apoio das colegas. Ou seja, apesar das dificuldades e tensões ao longo do processo e de suas trajetórias, ter o apoio das colegas, o incentivo, o acolhimento, foram fundamentais para chegar onde chegaram.

*“Bem, eu me sinto desde então vitoriosa, porque só de ocupar esse espaço é muito difícil. Então, passar aqui foi um processo, embora eu tenha passado logo na primeira vez, na primeira tentativa. Então, eu me considero e junto às minhas colegas também vitoriosas, porque a maioria são mulheres, nesse quesito de ter conseguido chegar aqui e ocupar esse espaço. Quanto à questão de ser uma concluinte, de estar terminando o curso, eu me considero também vitoriosa, porque eu reconheço toda a dificuldade que a gente passou durante esses semestres.” - Aline*

Se pensarmos esses relatos fazendo um diálogo com a “ciência dos afetos” do filósofo Espinosa, podemos perceber o quanto as relações humanas podem potencializar ou limitar nosso agir, nosso fazer e nosso querer. Se de um lado, temos que o afastamento e a desintegração das turmas podem ter produzido afecções tristes, reduzindo a potência de ação e de envolvimento da estudante com o curso e com as demais pessoas; por outro lado, e em contrapartida, foram exatamente as trocas afetivas de acolhimento, apoio, cuidado dessas relações que produziram afecções alegres, ampliando sua capacidade de aprender, interagir e se desenvolver e até chegar na conclusão de seu curso. O fato é que 7 das 10 entrevistadas destacaram que a relação com os colegas foi fundamental para a permanência no curso, enquanto que 3 das 10 relatam que as dificuldades para estabelecer laços e vínculos com seus colegas, seja pela constante fragmentação das turmas ou outros fatores, dificultam e tensionam a trajetória de aprendizagem. Como menciona a Ana:

*Quando você constrói laços de amizade, eu acho que tudo também se torna mais leve. Porque não é um curso fácil. É um curso extenso. São cinco anos, né? Então o que você precisa é ter em quem você se apoiar. Em quem você contar. Em quem você perguntar como é que foi a aula no dia que você faltou. Dividir as atividades mesmo. Porque... Enquanto estudante da noite também a gente é lotado de coisas, sabe? A gente trabalha muitas vezes, a maioria de nós, os dois turnos. Então se a gente tem amigos nesse caminho. Faz tanta diferença. Impacta diretamente, né? Porque a gente está ali dividindo conhecimento.” - Ana 10º período*

Ou, como aponta Aurora, ao falar da interações ao longo de sua trajetória:

*Eu sou uma pessoa muito relacional, então, eu, desde o primeiro dia, fiz amizade com uma pessoa, que foi a Carol, e isso foi essencial para o meu processo, tanto na minha permanência no curso, porque muitas vezes eu pensei em desistir, em seguir outros cursos, só que Gabi, sendo minha amiga ali sempre, a gente estava sempre se motivando, se ajudando, e isso fez com que a gente conseguisse seguir juntas e colaborar uma com a outra nesse caminho. Sinto falta de ter tido essa proximidade com as outras pessoas da turma, porque eu acho que seria ainda melhor, porque se já foi bom com uma, imagina com mais, né? Então, eu sinto que falta na faculdade mais dinâmicas que*

*aproximem a turma entre si, e não só dividam a gente [...]” -Aurora, 9º período*

Não por acaso, assim apontam as teorias sócio-interacionistas em psicologia como as propostas por Vygotsky (1998), cabe aos espaços educativos criarem um ambiente favorável para as interações, trocas e relações acontecerem. De modo a organizar um meio de aprendizagem para que as dinâmicas afetivas e relacionais tenham oportunidades de acontecer.

No quesito à segunda categoria principal, afetividade e ambiente acadêmico, pudemos perceber uma certa repetição com algumas entrevistas no que se refere ao modo como o meio acadêmico (a instituição, a estrutura, o turno, a receptividade do centro...) influencia também diretamente no modo como elas se sentem acolhidas, afetadas e conseqüente impactadas em suas aprendizagens. Aqui, cabe mencionar a experiência de uma das entrevistadas, que apresenta o contraste existente no curso quando vivenciado no período da manhã e da noite:

*“Eu tive dois casos, né? Na pedagogia, dentro do centro, né? Que foi quando eu estava de manhã e quando eu estava à noite. E são duas coisas bem diferentes. Você sente que o centro é completamente diferente quando recebe os estudantes da manhã e quando recebe os estudantes da noite. Acho que, de manhã, tudo é muito mais voltado para essa questão do afeto, do cuidado. Enquanto os estudantes da noite, que foi o maior tempo que eu passei, né? Passei... Dos cinco anos, eu passei quatro e meio estudando à noite. Então... A faculdade se torna um lugar onde você chega e vai embora. Você não tem essa relação de estar com os seus colegas, que nem é construído no período da manhã. À noite, você não tem isso. À noite, você chega, assiste a aula e vai embora. Você não tem essa afetividade, de fato. Então, eu acho que essa é a minha maior diferença. Enquanto estudo à noite, hoje, eu não sinto uma afetividade. Eu não sinto a ‘pertencência’ ao espaço da faculdade, sabe?” Destaca Ana, 10º período.*

Como pudemos perceber na entrevista da Ana, o ambiente universitário, o espaço acadêmico pode favorecer ou desfavorecer seu processo educacional na medida em que oferece mais ou menos acolhimento, receptividade, conforto. O que percebemos foi uma predominância de termos que remetem a dificuldades quando se trata da relação delas como meio/espaço acadêmico, sugerindo que, para muitas, a graduação, dentro desses espaços, foi

um período de resistência e superação, de tensão e medo, de não pertencimento e insegurança (principalmente para as turmas da noite), mais do que um ambiente de conforto e pertencimento contínuo.

Isso mostra que, como aponta a filosofia afetiva de Espinosa, podemos ser afetados de modo diferente em momentos diferentes ainda pelo mesmo ambiente. Basta que o momento mude. E isso pode variar de pessoa para pessoa. Afinal,

O corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes. Logo podem ser afetados diferentemente por um só e mesmo objeto. Além disso o corpo humano pode ser afetado, ora de uma maneira, ora de outra e, conseqüentemente, pode, em momentos diferentes, ser afetado diferentemente por um só mesmo objeto. (Spinoza, 2013, p. 221).

Mais ainda, o que podemos entender aqui é que um corpo pode ser afetado por qualquer outro corpo. Quando se trata da teoria das afecções é importante dizer que os seres humanos são afetados também pelo ambiente e pelo meio, para além das relações que estabelecem com outros sujeitos.

Ao lado disso, nossa análise permitiu também identificar um outro bloco de enunciados no tocante aos impactos da afetividade nos processos de aprendizagem. E, nesse caso, entramos em nossa terceira categoria principal: da relação com os docentes. Esse, por sinal, foi o bloco, dentre as categorias, em que agrupamos muitos enunciados. Ou seja, foi muito perceptível o quanto a relação com os docentes eram os relatos que mais apareciam no modo como a afetividade tem um potencial de influenciar (positiva ou negativamente) o contexto educacional.

Das relações com os professores ao longo das disciplinas cursadas, cinco alunas destacam a preocupação dos docentes tanto com o aprendizado quanto com o bem-estar dos estudantes. Dentre as cinco, quatro delas afirmam que essa preocupação é característica na maioria dos professores, enquanto apenas uma considera esta questão relativa. Em contrapartida, três entrevistadas mencionam que muitos docentes se preocupavam mais com os resultados acadêmicos do que com o bem-estar dos estudantes.

Carol menciona que a maioria dos professores se preocupavam com o aprendizado, mas não com o bem-estar; e complementa que, foram poucos os professores que estabeleceram uma relação/ vínculo com a turma.

*“Veja, aprendizado sim, a maioria, mas bem-estar são poucos. São pouquíssimos. Os únicos que eu percebi que se importavam realmente*

*com o bem-estar eram de cadeiras ligadas a, sei lá, essa questão mais humanizada, né? [...], essas cadeiras que são mais assim. Já outras que tem mais assim, sei lá gestão, planejamento essas coisas que são mais afastadas do chão da escola talvez. Eu não percebi tanto. A maioria. Não cria essa relação, esse vínculo, né? Foram poucos os professores.” - Carol*

As proposições de Espinosa nos iluminam para a relação existente entre aprendizado, emoções e a forma como os estudantes se motivam para o conhecimento. Ele afirma que aquilo que afeta a capacidade de agir do corpo também influencia a potência de pensar da mente. E a fala de Carol nos revela um aspecto importante desse aprendizado: a conexão emocional entre docentes e discentes pode ou não favorecer esse processo na medida em que

Seguindo a lógica do pensamento spinozista de que o conhecimento parte do corpo e que é a afinidade ou não que adquirimos com aquilo que encontramos no mundo pode nos oferecer a garantia de recuar ou não daquilo que nos afeta, o objetivo do seu pensamento é que tendenciemos a buscar encontros e ideias que nos remetem a sentirmos fortes e jamais encontros e ideias de sentirmos fracos. (Leal, 2022, p. 9)

Assim, a perspectiva dos afetos em Espinosa nos ensina que aquilo que impacta nosso corpo também interfere na nossa capacidade de pensar. Ou seja, uma relação pedagógica acolhedora e humanizada fortalece o sujeito que aprende, conseqüentemente, a capacidade desse mesmo sujeito aprender; enquanto uma relação distante, uma relação pouco afetiva pode gerar adoecimento e desmotivação. Quando Carol menciona que em apenas algumas das disciplinas percebeu uma preocupação genuína com o bem-estar dos alunos, isso reforça a ideia de que buscamos naturalmente experiências que nos trazem alegria e evitamos aquelas que nos causam desconforto.

Quando questionadas a respeito de suas opiniões pessoais sobre a relação de suas aprendizagens nas diferentes disciplinas, e o que elas poderiam falar dessas aprendizagens em relação à suas relações com a dinâmica ou metodologia dos professores, a resposta unânime: todas as entrevistadas reconhecem professores que trazem motivação e o estímulo influenciam diretamente o interesse e o engajamento nos conteúdos. Professores que constroem vínculos e demonstram preocupação com a realidade das alunas contribuem para um ambiente mais propício à troca de conhecimentos, como aponta Aurora no trecho abaixo:

*“Os professores que eu gostava mais e que eu sentia mais acolhida e mais perto, eu sentia que eu me dava melhor nas disciplinas, era algo*

*mais leve, eu tinha mais vontade de cumprir os horários, cumprir os prazos e, de fato, participar das aulas, tipo, de falar. Então, realmente, faz muita diferença, para mim, especificamente, faz toda a diferença a minha relação com o professor e a aprendizagem.” – Aurora, 9º período*

Entretanto, pudemos perceber na fala delas que quando a relação com o professor é marcada pela indiferença, o aprendizado acaba sendo superficial, algo que pode ser facilmente esquecido. Isso nos reforça que a aprendizagem não acontece apenas pela simples exposição ao conteúdo, mas também pela maneira como o aluno se sente acolhido e motivado nesse processo. Ana, por exemplo, observa que quando o professor não demonstra interesse pela realidade do aluno, isso pode afetar profundamente a experiência de aprendizado, tornando-a menos significativa e até desmotivadora.

Outro questionamento refere-se acerca de como as alunas se sentiam em relação a alguma dúvida, especificamente, como buscavam sanar os questionamentos internos durante as disciplinas. As respostas mostraram que a aluna Aline inicialmente sentia medo e timidez, mas que ao longo do curso foram superados; já Ana e Amanda demonstraram em suas respostas que perguntavam durante as aulas, apesar disso, a aluna Amanda juntamente com Celine também destacam que se o docente respondia a dúvida de forma ríspida ou indiferente, essa ação provocava uma retração nas discentes. Por conseguinte, Maria e Marceline mencionaram que realizavam a pergunta ao docente ou buscavam sanar a dúvida por conta própria; Maria complementou que não se sentia confortável sempre em perguntar ao docente e Marceline mencionou ainda que dependendo do professor chamava particularmente para tirar dúvidas, uma resposta que também apareceu nas falas das entrevistadas Flor e Celine.

Em sua fala, Celine também acrescenta que na jornada acadêmica já chegou até a chorar com dúvidas. Além disso, Amelie respondeu que não realizava as perguntas pois se sentia julgada; a aluna Carol também destacou que raramente tirava as suas dúvidas com o professor da disciplina, ambas disseram em suas falas que realizavam pesquisas sozinhas para sanar os questionamentos internos. Apenas Aurora mencionou que perguntava ao monitor e Flor respondeu que procurava pelos amigos.

Em suma, grande parcela das discentes apresentam em suas falas alternativas que não sejam a pergunta diretamente ao professor, e principalmente durante as aulas na frente da turma, o que evidencia a ausência de um espaço seguro, acolhedor e empático em que o

professor é colocado e visto como distante em que a relação é pautada pelo temor. Como aponta Celine:

*“Eu chorava quando eu tinha dúvida por exemplo [...] por exemplo, nas atividades mais elaboradas quando o professor ele dava toda uma estrutura todo um parâmetro ali do que fazer e você... era tanto detalhe que você tinha medo de fazer e errar né. E aí dependendo do professor tinha professor que era muito mais é... parceiro né, então eu me sentia de fato a vontade de chegar, não na frente da sala toda pra tirar essa dúvida, mas chegar depois da aula e conversar “olha não entendi não sei o quê” e teve professor de que honestamente eu cheguei perto e nem olhou para minha cara por exemplo, eu tava para apresentar um seminário em uma disciplina tal do oitavo período, [...] a gente tinha um seminário, eu e meu meu trio para apresentar na próxima semana e o professor não tinha soltado o texto. Ele só tinha soltado o nome do texto e o autor, por aí eu joguei na internet, aí beleza, peguei o texto, só que eu queria ter certeza que era aquele, então baixei o texto e deixei lá no celular, e no final da aula anterior ao nosso seminário, é uma semana de preparação né, eu cheguei para ele para perguntar “Professor é esse texto?” ele não olhou para o celular, nem pra mim, e só confirmou com a cabeça “é” bem seco assim, bem, então como é que se ele agiu assim dentro dessa situação, como é que se eu tivesse uma dúvida eu ia chegar para ele e conversar? não sei, não me sentiria à vontade.” -Celine 10º período*

Ao analisar situações que as entrevistadas trouxeram quando sentiram-se apoiadas emocionalmente e situações em que não se sentiram apoiadas emocionalmente, pudemos perceber um contraste entre experiências de apoio emocional e a falta dele, influenciando diretamente o interesse e o desempenho das discentes na disciplina. Aline e Amanda nos trouxeram experiências em que os professores consideravam a realidade dos estudantes e forneciam críticas construtivas, o que pode ser entendido como uma relação que gerou afetos potentes. Este tipo de suporte emocional fortalece a capacidade de agir dos alunos, permitindo que enfrentam dificuldades com maior resiliência.

Ana, por sua vez, nos trouxe um relato emblemático, ao ter um professor desmotivado, sua potência foi reduzida a ponto de levá-la à desistência da disciplina. Mas quando encontrou

um professor mais engajado para a mesma disciplina, o afeto mudou e a experiência tornou-se marcante positivamente. Esse exemplo ilustra muito bem quando Spinoza (2009) nos diz “[...] o afeto de que padecemos não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto mais forte que o primeiro e contrário a ele”. Esse relato nos reforça como a relação pedagógica pode tanto fortalecer quanto fragilizar a relação do estudante com o conhecimento.

Aurora e Maria citaram professores empáticos e flexíveis, que ajustavam prazos e compreendiam as dificuldades dos alunos. Para Spinoza (2009), essa capacidade de reconhecer as necessidades do outro e agir de forma a aumentar sua potência é essencial para a construção de uma sociedade mais ética e colaborativa.

Já Aurora, Carol e Celine, destacaram a inflexibilidade de alguns professores, a falta de empatia e a rigidez são exemplos de relações que geram afetos tristes, diminuindo a potência dos estudantes. Aurora, por exemplo, menciona a falta de compreensão em relação ao TDAH, o que pode ter levado à frustração e à dificuldade de aprendizado. A partir de Spinoza (2013), podemos entender que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos, ele é responsável pela criação de afetos que podem ampliar ou restringir a potência de agir de seus alunos. A educação, nesse sentido, não é apenas um espaço de ensino, mas um campo de relações que moldam as possibilidades de desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes.

Nesse sentido, nos cabe compreender, como indica Vygotsky (1998), que o professor precisa assumir seu papel como mediador de aprendizagem ou “organizador do meio social”. Isso significa que no que se refere à relação professor-aluno a afetividade é elemento chave de aprendizagem. Quando iremos começar a entender que, se tratando de relação pedagógica “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas” (Vygotsky, 1998, p. 455)

Por fim, tivemos ainda uma categoria secundária, surgida a partir de uma das questões que abria a possibilidade de que as entrevistadas pensassem em estratégias para favorecer um ambiente mais afetivo e acolhedor para os estudantes e seus aprendizados. As respostas apontaram que considerar as diferentes realidades dentro de uma sala de aula esteve presente na fala de 6 das entrevistadas, sendo essas: Aline, Amanda, Ana, Maria, Celine e Marceline. A sugestão de momentos de leveza para desenvolver a confiança foi a segunda resposta com mais frequência, presente na fala de Amanda, Aurora e Carol. A entrevistada Amanda ainda acrescentou em sua fala a importância de conhecer a turma e deu a possibilidade de ser

através até de um formulário. E por fim, as alunas Flor e Amelie afirmaram que é fundamental que o docente, sobretudo, esteja disposto a se aproximar da turma e construir uma relação mais acolhedora, como podemos ver abaixo.

*“Eu acho que é entender a realidade dos estudantes individualmente é importante. Eu sei que enquanto professor a gente não pode abraçar o mundo com os nossos braços. Não consegue. Tem coisas que realmente não vão estar ao nosso alcance. Mas eu acho que ser um profissional mais empático que a gente puder, eu acho que isso muda diretamente a realidade da galera que a gente está trabalhando, sabe? E às vezes não é empatia de, por exemplo, não é de ter pena do estudante. É de você realmente se colocar no lugar dele, porque você já passou por aquele processo. Então eu acho que muitas vezes os professores acabam esquecendo o caminho que percorreram e focando na realidade que eles estão [...] Eu acho que é realmente você se preocupar se o seu estudante está com fome, se o aluno que está dentro da sua sala está com algum problema familiar que interfere diretamente. Se ele está com alguma questão psicológica mesmo [...] Então se você também se preocupar com a realidade do que está acontecendo ao seu redor, não só com a sua disciplina. Porque não é só isso que acontece na faculdade. É a sua disciplina e milhões de outras. E milhões de outras coisas externas. Então eu acho que é você realmente se preocupar particularmente com o seu aluno.” - Ana, 10º período*

*“Então, eu diria para ter momentos de deleite, para conversar mais com a turma, conhecer mais as pessoas, não necessariamente de uma forma tão aberta. Mas, por exemplo, eu tive um professor de avaliação da aprendizagem, que ele fez um formulário para conhecer a turma. Ele perguntava o que a gente gostava, o nome, a idade, de onde a gente vinha. Então, ele queria conhecer a gente antes de tudo. E, a partir desse formulário, ele foi criando mais intimidade com a turma. Ele teve uma relação muito maravilhosa. Então, acho que esse tentar se aproximar mais, ser mais acessível e ser compreensível também com a turma.” -Amanda, 10º período*

Considerando os resultado e dados obtidos nas entrevistas, é possível perceber uma prevalência nas respostas que requerem do docente uma aproximação com os discentes da turma, conhecendo-os dentro de suas realidades e desenvolvendo a construção de uma relação de confiança, acolhimento e abertura. Isso confirma o que dizem as teorias socio-interacionistas de Piaget (2013), Vygotsky (1998) e Wallon (2008): de que antes de uma relação pedagógica é necessário que tenhamos uma pedagogia das relações; sobretudo quando sabemos, em função da filosofia dos afetos de Spinoza (2009); e as contribuições de Teixeira (2004) e Gleizer (2005) de que a razão é dotada de afeto e o afeto pode potencializar (ou despotencializar) nossas ações.

Na esteira dessas teorias, pudemos concluir que, de fato, não existe aprendizagem fora de uma relação. E mais ainda, que essas relações sempre são carregadas de afeto (ainda que pela indiferença). Por isso, saibamos que a aprendizagem é mais afetiva do que racional, não obstante, o afeto é fator determinante para a qualidade dos processos de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir, portanto, que a afetividade foi e tem o potencial de impactar a o processo de ensino e aprendizagem na universidade de modo que, como vimos nos dados das entrevistadas, a relação com os colegas, a relação com o ambiente e sobretudo a relação com os professores dentro de sala de aula. As respostas analisadas revelam que os impactos positivos na aprendizagem ocorrem, em sua maioria, quando os professores se permitem construir uma relação significativa com os alunos. Essa relação promove uma aprendizagem mais qualitativa e duradoura, em contraste com a mera transmissão de informações. Esse aspecto dialoga diretamente com o conceito de pedagogia das relações, na medida em que evidencia a importância do vínculo entre educador e educando como elemento fundamental para a construção do conhecimento.

Observa-se que, quando a prática docente se restringe à simples transmissão de conteúdos, sem considerar as dimensões afetivas e relacionais, os alunos tendem a não estabelecer conexões profundas com o que é ensinado. Esse modelo mecânico de ensino favorece a memorização superficial e, conseqüentemente, o esquecimento do conteúdo ao longo do tempo. Além disso, as falas das alunas sugerem que experiências negativas com professores que não estabelecem vínculos afetivos podem gerar aversão a determinadas disciplinas, prejudicando a capacidade de compreensão, a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem.

A partir das vozes das entrevistadas, ficou claro como as relações interpessoais (com colegas, ambiente e docentes) têm um impacto profundo nas experiências formativas. Essas relações podem tanto ampliar quanto limitar a capacidade de agir do sujeito da educação, como pudemos concluir a partir das ciências do afeto de Spinoza (2009). Ao longo do estudo, as reflexões evidenciaram o quanto a afetividade ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na trajetória de formação dos estudantes de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa reforçam as contribuições de Vygotsky (1998) ao destacar que a aprendizagem acontece na interação, em um processo dialógico, em que as emoções e os afetos não são meros coadjuvantes, mas sim elementos protagonistas no desenvolvimento humano. Piaget (2013) já nos advertia para a indissociabilidade entre a vida afetiva e a vida cognitiva, e as narrativas das discentes confirmam essa perspectiva, demonstrando que a qualidade das relações interpessoais interferem diretamente no engajamento, na curiosidade e na permanência no curso. Wallon (2008) por sua vez, nos destaca a afetividade como uma dimensão relacional e dinâmica, essencial para o desenvolvimento integral do sujeito e para a constituição da personalidade completa.

As participantes também sugeriram caminhos para a construção de um ambiente acadêmico mais afetivo e acolhedor, destacando a importância de práticas pedagógicas que considerem a realidade dos estudantes, a valorização de momentos de diálogo e a disponibilidade dos docentes em construir relações genuínas com suas turmas.

Diante desse cenário, torna-se urgente a necessidade de repensar a garantia de que a afetividade seja tratada como um eixo fundamental na formação docente, salientando a importância desta análise para repensar acerca da relação de ensino e aprendizagem no Centro de Educação UFPE. A partir disso, é que torna-se evidente as propostas de soluções, como a necessidade de adotar metodologias mais humanizadas, que promovam experiências significativas de aprendizado e que sirvam de força motriz incentivando a construção de vínculos afetivos entre docentes e discentes. Além disso, a criação de espaços de prática e reflexão sobre a afetividade poderia contribuir para reduzir a fragmentação entre teoria e prática, permitindo que os futuros docentes compreendessem e vivenciassem a importância dessa dimensão na educação. Sem essas mudanças, corre-se o risco de perpetuar uma formação distante da realidade escolar e desconectada das necessidades emocionais dos estudantes e professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFECTO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.I.]: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/afecto>>. Acesso em: 18, set de 2024.

AFETIVIDADE. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.I.]: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/afetividade>>. Acesso em: 18, set de 2024.

AFFECTIVO. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.I.]: Priberam Informática, 2023. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/afectivo>>. Acesso em: 18, set de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LEITE, Sergio Antônio; GASPARINI, Isabella; DIAS, Natália. **Análise dos Impactos da Disciplina “ED707 - Desenvolvimento e Aprendizagem” nos Discentes**. Educação em Revista, 2023.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista Ibero Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MONTEIRO, Carlos Eduardo; CARAÚBAS, Lucia. A Psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon. In: MONTEIRO, Carlos Eduardo; DE CHIARO, Sylvia. **Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. p. 89-100.

MOROSINI, Agostinho; LINS, Maria Judith. **A ideia de afetividade na filosofia e na educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2024.

NETO, Otávio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PIAGET, J. A **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

SILVA, Adriano Pereira. **Conhecimento e afetividade em Espinosa**: da reforma da inteligência à potência do conhecimento como afeto. Marília, 2012. 137 f. ; 30 cm. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>> Acesso em: 10 out. 2013.\_\_\_\_. Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula. 233 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA, L. **Introdução a Baruch de Espinosa**. Tratado da Reforma da Inteligência. Trad. e notas de Lívio Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev. S. As emoções e seu desenvolvimento na infância. In: Vygotsky, L. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.