

Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância

Vanja Ramos Vieira de Campos e Sérgio Antônio da Silva Leite

Vanja Ramos Vieira de Campos

Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil.

E-mail: vanja.ramos@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0956-4390

Sérgio Antônio da Silva Leite

Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil.

E-mail: sasleite@uol.com.br

ORCID: 0000-0003-2998-7112

Artigo recebido em 07 de março de 2021 e aprovado para publicação em 23 de agosto de 2021.

DOI: 10.33871/nupem.2022.14.32.260-279

Dossiê

Resumo: O presente artigo é um estudo teórico que tem, como ponto de partida, o modelo de ensino remoto adotado no Brasil como uma possível alternativa em virtude ao prolongamento da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, pela grande maioria das escolas brasileiras, a partir do segundo trimestre de 2020. Realizamos, a partir de pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto (Leite, 2018), uma reflexão sobre as possibilidades da dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido a distância. Analisando-se as condições de ensino remoto à luz das contribuições dessas pesquisas, concluímos que a distância na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-instituição constitui uma condição que dificulta e impede o estabelecimento de relações afetivas positivas na relação sujeito-objeto, constitutivas do processo de construção do conhecimento. Reforçamos a importância do trabalho do professor, segundo o modelo teórico aqui apresentado, reconhecendo que não é mais possível desconsiderar o papel da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EaD; Ensino remoto; Afetividade; Produção do conhecimento.

Affectivity and remote classes in pandemic times: the distance issues

Abstract: This article presents a reflection on the affective dimension in the pedagogical work developed in remote education based on researches produced by the Grupo do Afeto (Leite, 2018). It is based on the theories of Wallon and Vygotsky, which compose the bases of the social interactionist model of knowledge production and point out the teaching-learning process by a mediating agent personified in the teacher's figure. The vast majority of Brazilian schools as an alternative to attend on the prolongation of the pandemic – Covid-19, has used distance education. Analyzing the conditions offered in remote education from the contributions of these researches, one could infer that the distance in the teacher-student, student-student, student-institution relationship constitutes a condition that hinders, or even prevents, the establishment of positive affective relationships in subject-object relationship, constitutive of the knowledge construction process.

Keywords: Distance education; Affectivity; Knowledge production; Remote education.

Afectividad y clases remotas en tiempos de pandemia: la cuestión de la distancia

Resumen: Este estudio teórico presenta una reflexión, a partir de una investigación elaborada por el Grupo do Afeto (Leite, 2018), realizamos una reflexión sobre las posibilidades de la dimensión afectiva en el trabajo pedagógico desarrollado en la educación a distancia. Analizando las condiciones de la enseñanza a distancia a la luz de los aportes de estas investigaciones, se concluye que la distancia en la relación profesor-alumno, alumno-alumno, alumno-institución constituye una condición que dificulta e impide el establecimiento de relaciones afectivas positivas en la relación sujeto-objeto, constitutiva del proceso de construcción del conocimiento. Reforzamos la importancia del trabajo del docente, según el modelo teórico aquí presentado, reconociendo que ya no es posible desconocer el papel de la dimensión afectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: EaD; Afectividad; Producción de conocimiento; Educación a distancia.

Introdução

O presente artigo pretende discutir, a partir de bases científicas, a dimensão afetiva no trabalho pedagógico desenvolvido no modelo de ensino remoto. Neste sentido, foca a problemática do distanciamento, do ensinar de forma remota, de estar apartado ou, simplesmente, do ato de afastamento físico dado entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-ambiente escolar.

A Portaria do Ministério da Saúde n. 188, de 3 de fevereiro de 2020, por meio da qual o Ministro da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus, restringiu as atividades de maneira a evitar a propagação da epidemia do vírus no país. O estado de São Paulo, o mais populoso do país e epicentro da doença, iniciou o período de quarentena obrigatória a partir de 24 de março de 2020. Essa medida oficializou o afastamento social em todos os estabelecimentos de ensino no estado e, em seguida, foi adotada a modalidade de aulas remotas.

O prolongamento da pandemia instalou uma situação de exceção com a adoção de aulas remotas. É inegável que os recursos tecnológicos podem tornar a aprendizagem mais dinâmica e possibilitar a ampliação dos horizontes do ensino. Entretanto, é preciso diferenciar recursos tecnológicos, que são complementares ao ensino presencial, e o EaD, que corresponde a uma modalidade educacional mais ampla, abarcando todas as vertentes que envolvem o complexo processo de ensino e aprendizagem.

Analisando-se as condições de ensino marcado pela distância, à luz das contribuições de dados apresentados em núcleos temáticos estabelecidos pelos resultados de pesquisa sobre o “Professor Inesquecível” (Leite, 2018), produzidos pelo Grupo do Afeto, propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades, ou mesmo as impossibilidades de estabelecimento de relações afetivas positivas constitutivas do processo de construção do conhecimento. O percurso investigativo passa, obrigatoriamente, pelas decisões pedagógicas assumidas pelo professor que poderão promover uma relação afetiva de aproximação, ou o seu inverso, uma relação de afastamento entre o sujeito, reconhecido na figura do aluno, e o objeto de conhecimento, caracterizado pelo conteúdo escolar.

A inserção da afetividade na agenda educacional exige uma abordagem teórica apropriada, capaz de oferecer novas bases para a discussão dos conceitos de ensino aprendizagem. Sendo assim, partimos dos referenciais de Vigotski, Wallon e Spinoza que alicerçam os resultados das pesquisas e que conduzem a linha de raciocínio e ponderações acerca da atual realidade de educação remota, disparada intensamente em grande parte do país a partir do segundo trimestre de 2020, em consequência da pandemia do novo coronavírus – Covid-19.

Os modelos de ensino aprendizagem tradicional e interacionista são apresentados em contraposição, a fim de expor os desafios teóricos na situação em que a dimensão afetiva emerge no centro do debate, saindo da posição secular em que esteve historicamente alocada, devido à preponderância secular da concepção dualista entre razão e emoção.

Analisando-se as condições das aulas remotas, a partir das contribuições apresentadas pelas pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto, propomos uma reflexão sobre as possibilidades, ou mesmo as impossibilidades de estabelecimento de relações afetivas positivas constitutivas do processo de

construção do conhecimento. Os estudos investigam, obrigatoriamente, as decisões pedagógicas assumidas pelo professor que poderão promover uma relação afetiva de aproximação – ou o seu oposto, uma relação de afastamento – entre o sujeito, na figura do aluno, e o objeto de conhecimento, no caso, o conteúdo escolar.

No estudo teórico aqui desenvolvido, apontamos as possibilidades de uma mediação pedagógica afetiva positiva e concluímos que a distância, inerente ao modelo educacional através de aulas remotas, é um elemento dificultador no estabelecimento de vínculos afetivos entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Concepções do processo de ensino-aprendizagem sob o foco da afetividade

As pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto¹ (Leite; Tassoni, 2002, 2007; Leite; Tagliaferro, 2005; Leite, 2006; Leite; Falcin, 2006; Leite; Kager, 2009; Leite, 2018) buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por docentes considerados inesquecíveis, bem como identificar os impactos dessas práticas nas relações que se estabelecem entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdos abordados.

Inicialmente, ao resgatar o conceito de ensino-aprendizagem subjacente às pesquisas do referido grupo, deparamo-nos com a superação do modelo tradicional, que supunha que o conhecimento é transmitido pelo docente, sendo o aluno visto como sujeito passivo, principal responsável pelo insucesso do processo; além disso, o modelo tradicional enfatizava a dimensão cognitiva, desconsiderando o fator afetivo.

Atualmente, centrando-se na concepção interacionista do conceito de ensino-aprendizagem, esses estudos assumem que o processo de construção do conhecimento ocorre na relação que se estabelece entre sujeito e objeto, determinado, principalmente, pela ação de agentes mediadores da cultura. Na sala de aula, significa que o conhecimento é construído pelo aluno, a partir da ação que este exerce sobre o objeto do conhecimento a ser apropriado e pelo movimento de elaboração que deve ocorrer internamente no sujeito, a partir da sua ação sobre o referido objeto. Como já apontado, esse processo é mediado por diversos agentes, sendo o professor, sem dúvida, o mais importante em sala de aula. Neste sentido, as pesquisas do grupo têm demonstrado que a ação pedagógica do professor não envolve somente impactos cognitivos no aluno; essa ação também implica, inevitavelmente, em impactos afetivos, uma vez que razão e emoção são entendidas como funções interdependentes, segundo a visão monista das modernas correntes teóricas da Psicologia. Isso significa que, dependendo da qualidade dos impactos afetivos – positivos ou negativos – a curto e a médio prazo, podem ocorrer movimentos de afastamento ou de aproximação entre o sujeito e o objeto, de natureza essencialmente afetiva – podem-se considerar esses movimentos como relações de amor e de ódio, nos extremos desse *continuum*. Obviamente, essa relação não se refere ao fato de o aluno ter sido aprovado ou não em uma determinada disciplina: em nossas escolas é comum alunos aprovados demonstrarem um movimento de afastamento

¹ O Grupo do Afeto está vinculado ao grupo de Pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp.

afetivo, com relação àquela disciplina específica, determinado por um processo de mediação inadequado, desenvolvido pelo professor.

Tal relação, apontada pelas pesquisas do grupo, lança luz sobre um relevante problema nas práticas pedagógicas tradicionais, baseadas frequentemente em relações aversivas em sala de aula – ainda que o aluno tenha sido aprovado na referida disciplina. Nesse caso, não se pode assumir que houve, efetivamente, um processo de construção de conhecimento, uma vez que o sucesso neste processo, como aqui entendido, implica, necessariamente, no predomínio dos impactos afetivos positivos, nas relações estabelecidas: espera-se que o aluno se aproprie do objeto e estabeleça uma relação afetiva positiva com o mesmo.

Em síntese, podemos especificar o processo de ensino-aprendizagem conceituando o ensino como o planejamento e desenvolvimento das condições concretas de mediação, visando à relação sujeito-objeto e a aprendizagem como o processo de apropriação dos objetos culturais pelo sujeito, a partir das mediações vivenciadas. Ambos processos são inter-relacionados e permeados pela afetividade.

Superando o modelo tradicional do processo de ensino-aprendizagem

O conceito de sucesso escolar tem atrelado, em sua outra ponta, o entendimento do conceito de fracasso escolar. Durante décadas, a imensa desigualdade social tem sido apontada como o cerne da questão do fracasso do ensino brasileiro. As análises críticas passadas dedicavam-se a questionar as políticas públicas e a desvelar a realidade de dificuldades diárias e de discriminação enfrentada pelos mais pobres, reduzindo as causas determinantes do insucesso no desempenho educacional à vida familiar dos alunos, pobre em estímulos cognitivos, além de possíveis determinantes biológicos e culturais. Sob esta visão parcial, o fracasso escolar despontava como um caminho inevitável, dado a partir da realidade histórico-cultural vivenciada pela criança em seu contexto social. Posteriormente, os movimentos de investigação sobre esse tema (Benevides, 1997; Patto, 1990, 1983) ampliaram essa discussão, a partir da análise das práticas escolares, ao invés de buscar respostas simplesmente no sujeito. Heckert e Barros (2007, p. 114-115) comentam esta evolução:

Percorrendo um outro caminho de abordagem dessa problemática, produziram-se no Brasil várias análises críticas (Benevides, 1997; Patto, 1990, 1983) que ultrapassavam a compreensão causal e reducionista que caracterizou boa parte dos estudos com relação ao fracasso escolar. No lugar de procurar as causas determinantes do desempenho escolar na vida familiar dos alunos, abordada na maioria das pesquisas como espaço pobre de estímulos sociais cognitivos e culturais, ou em fatores de ordem biológica, ou, ainda, nos chamados fatores intra-escolares, fazia-se necessário apreender esse processo em sua ordem de complexidade.

Em síntese, podemos relacionar o fenômeno do fracasso escolar, representado pelos altos índices de evasão e repetência, às profundas desigualdades sociais e econômicas observadas em nossa sociedade e ao despreparo da escola para atender a essas populações marginalizadas.

Os membros do Grupo do Afeto, embasados pelo acúmulo de dados de pesquisas, definem o processo de ensino-aprendizagem de sucesso como uma mediação pedagógica, desenvolvida pelo

professor, que possibilita ao aluno apropriar-se adequadamente daquele conteúdo e, simultaneamente, estabelecer uma relação afetiva positiva com o referido conteúdo.

Isto posto, é preciso situar, como ponto de partida, o reconhecimento histórico do predomínio dos modelos tradicionais do processo de ensino – aprendizagem, bem como destacar, nesse percurso, as concepções teóricas que os acompanharam. O predomínio secular da concepção dualista arraigou-se profundamente no ensino brasileiro, percorreu décadas e segue presente em grande parte das práticas pedagógicas vigentes em pleno século XXI.

A organização da escola tradicional no Brasil, ao final do século XIX, foi inspirada na sociedade europeia, a fim de atender as demandas da emergente burguesa nacional. A pedagogia tradicional, inicialmente, despontou como um modelo democrático que tinha por finalidade construir uma sociedade moderna, em contraposição ao modelo apregoado no Império. Surgiu a ideia da escola como um direito de todos e dever do Estado. Contudo, o direito de todos era voltado para atender ao interesse de nova classe emergente, conforme relata Saviani (1991, p. 18):

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia [...] Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância [...]. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos.

Abertamente, o modelo pedagógico tradicional, implantado no século XIX, assentou-se nos bancos escolares por mais de dois séculos e seguiu resistindo inabalavelmente, em muitas instituições, até os dias atuais. Embora, reconhecidamente, tenha oferecido bases que fundamentaram a universalização da escola, despontou, a princípio, com a finalidade de atender à ideologia burguesa e, ainda, carrega em seu bojo o sistema de ideias de que o conhecimento deve ser transmitido para aqueles que nada sabem, conforme expõe Saviani (1991, p. 54):

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

A questão metodológica, no modelo tradicional, seguiu privilegiando a dimensão cognitiva através da exposição de conteúdos, nas escolas “organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (Saviani, 1991, p. 18). Desde o início, o papel do professor demarcou-se na transmissão de conhecimentos, na verificação da aprendizagem, frequentemente reduzida às avaliações formais, sob o modelo de provas e testes, enquanto ao aluno, como sujeito

passivo, coube o papel de ser capaz de reproduzir os conteúdos ensinados, ainda que de forma automática.

A partir do século XX, variadas concepções de educação foram disseminadas e o aluno, agora visto como protagonista ativo na apropriação do conhecimento, foi alçado ao centro do modelo interacionista de educação, substituindo o papel central anteriormente designado ao saber acadêmico.

Neste cenário, as contribuições teóricas de Vigotski, revelam um posicionamento segundo o qual o Homem, enquanto ser biológico, condição dada pelas características filogenéticas da espécie, somente se constitui como um ser sócio-histórico a partir da sua inserção na cultura, que é possibilitada pelas relações sociais.

Vigotski defende que é por meio das relações com os outros que o sujeito se apropria dos aspectos culturais. Na medida em que interagem uns com os outros, os indivíduos internalizam as formas culturais, através de instrumentos externos e signos internos, através das relações sociais. Oliveira (1993, p. 38) destaca:

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Esse processo é, para Vygotsky, um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano. É como se, ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo “tomasse posse” das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

A partir da teoria de Vigotski, a proposta metodológica sócio-interacionista é constituída, tendo como concepção a aprendizagem enquanto processo social de interação com o outro, que se realiza em dado contexto sócio-histórico. Assim, a aprendizagem acontece a partir de trocas, de interação social, cabendo ao aluno o papel de sujeito ativo no processo de apropriação do saber e, ao professor, o papel de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento.

A mediação assume posição central no pensamento vigotskiano, ao determinar que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e a inserção neste mundo se dá, obrigatoriamente, pelos elementos mediadores entre o indivíduo e o meio. Para este autor, a vivência no ambiente cultural é fator primordial no desenvolvimento do sujeito para a criação de nexos verbais e de generalizações pertinentes ao contexto social. É um processo que caminha do sentido externo, a partir de relações interpessoais, para o sentido interno, de relações intrapsíquicas, assumidas no núcleo central do conceito de internalização.

Essa visão expõe a mediação pedagógica como um fator essencial e decisivo na qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito/aluno e o objeto/conhecimento.

Nos moldes do processo de ensino – aprendizagem interacionista, a teoria vigotskiana oferece amplas contribuições observadas na proposta do plano genético de desenvolvimento humano. Para o autor, a interação dialética entre os quatro planos genéticos impulsiona o desenvolvimento do homem: o plano da filogênese, refere-se ao desenvolvimento da espécie; da ontogênese, ao plano de

desenvolvimento orgânico do indivíduo; da sociogênese, trata do desenvolvimento do indivíduo na cultura; da microgênese; aborda o plano de desenvolvimento individual, da subjetividade – elemento idiossincrático que caracteriza cada sujeito. Considerando dialeticamente as variadas dimensões que abarcam o indivíduo, Vigotski (1956 [1993]) amplia a visão reducionista do sujeito, alçando-o a um patamar de ser interativo que transforma e é transformado pelos efeitos da cultura.

Em síntese, no cerne do pensamento vigotskiano está a ideia de que as possibilidades reais de desenvolvimento das funções psíquicas superiores – mais complexas e características do sujeito sócio-histórico – são possíveis a partir da inserção social do sujeito, potencialmente mediado pelo ambiente sociocultural.

O modelo de educação interacionista recebeu igualmente as contribuições de Henri Wallon, que apresenta, como elemento central de sua teoria, a afetividade no processo de desenvolvimento da criança.

O autor defende que o conjunto funcional afetivo incide sobre o meio social e atua sobre a dimensão cognitiva, e vice-versa. A interação social, propiciada pela emoção, conduz o sujeito ao universo cultural e à atividade intelectual. E sob esta ótica, a linguagem desempenha papel central, como instrumento indispensável e dependente do coletivo.

O desenvolvimento humano é oriundo das interações entre a dimensão biológica e a dimensão social. Esta concepção é fundamentada, pelo autor, a partir de quatro grandes núcleos funcionais determinantes nesse processo, a saber: a afetividade, o movimento, a cognição e a pessoa. Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano é determinado pela relação dialética e contínua entre as três primeiras funções, as quais vai constituir a quarta função – a pessoa – em cada momento do processo.

A afetividade, nosso foco neste estudo, está situada, conceitualmente, de forma ampla. O autor situa os afetos na permanente relação dialética que acontece entre os processos biológicos e orgânicos, no contexto do ambiente social.

Na perspectiva da teoria walloniana, a afetividade é um processo que envolve a emoção, os sentimentos e a paixão. Nesses processos, a emoção é caracterizada como as manifestações basicamente orgânicas, filogeneticamente constituídas e correspondem às primeiras respostas que o recém-nascido apresenta, a partir das quais serão iniciadas as primeiras formas de comunicação com o ambiente. As emoções apresentam, segundo o autor, três características básicas: contagiosidade, plasticidade e regressividade. O contágio se dá pelo poder de contaminar o outro e o ambiente, pois “propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos das personalidades de cada um” (Galvão, 1995, p. 65). A plasticidade é caracterizada pela capacidade de a emoção refletir no próprio corpo os seus sinais. E, finalmente, a regressão compreendida como a condução das atividades emocionais ao raciocínio lógico, pelo processo de intelectualização e subjetivação.

Henri Wallon assume claramente uma posição monista com relação ao tema. Para ele, as funções afetividade e cognição relacionam-se e alternam-se ao longo dos estágios de desenvolvimento, prevalecendo ora um, ora outro.

Em suma, os modelos de educação interacionistas, baseados nas perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon, dão ênfase ao papel da dimensão sócio cultural no processo educacional. O conhecimento historicamente constituído, via de regra, é apropriado de forma ativa pelo aluno, através da mediação do professor. Neste sentido, pode-se inferir que a qualidade das relações sociais é a pedra angular na relação que se estabelece entre o indivíduo e os objetos, lugares e situações sociais.

Entretanto, as práticas educacionais, ao longo dos séculos, sofreram forte influência do modelo dualista. Os objetivos de ensino contemplaram, prioritariamente, os aspectos cognitivos e racionais, não possibilitando espaço para os aspectos afetivos. As políticas educacionais, currículos e programas, pensados e desenvolvidos nos recentes momentos históricos, seguiram desconsiderando as questões afetivas e centraram seus esforços no sentido do desenvolvimento da inteligência, das estruturas cognitivas, enfim, da dimensão racional, considerada como uma das principais conquistas da humanidade.

Sobre as concepções dualista x monista

Historicamente, o conceito de emoção esteve atrelado à concepção dualista, onde o homem é compreendido como um ser dividido entre a razão e a emoção. Para a visão dualista, o Homem é visto como um ser que ora pensa, ora sente, sendo esses processos entendidos de forma desvinculada, não relacionada. Esta visão, já identificada no pensamento grego, foi fortalecida, na Idade Média, pela ação da Igreja e, na Modernidade, com a filosofia cartesiana, entre outras.

Descartes, em sua afirmação “penso, logo existo”, coloca sua existência condicionada ao pensamento, à razão (Tassoni; Leite, 2010). Assim, por séculos, a concepção dualista manteve-se dominante nas sociedades ocidentais e, mais ainda, baseando-se no pensamento científico crescente, a razão foi gradualmente entendida como a dimensão superior no ser humano, em detrimento da dimensão afetiva. Portanto, a razão deveria assumir o domínio sobre as emoções, mantendo o controle sobre elas. A esse respeito, Leite (2012, p. 357) comenta:

O domínio hierárquico da razão sobre a emoção é observado nos diferentes períodos históricos: na Antiguidade, pela oposição entre conhecimento inteligível (passível de uma abordagem objetiva) e conhecimento sensível (não científico), sendo os sentimentos considerados não passíveis de um conhecimento objetivo pelo seu grau de subjetividade. Na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Modernidade, pelo dualismo cartesiano, embora tenha ocorrido uma crescente valorização do indivíduo como ser pensante, portador de uma consciência individual e de liberdade. Na sequência histórica, entendemos que o ápice do predomínio racionalista ocorreu no final do século XIX, com o Positivismo, de Augusto Comte, ratificando que o conhecimento só é possível através da razão.

A contestação da concepção dualista inicia-se, sem dúvida com o pensamento de Espinosa. O filósofo holandês defendia que corpo e alma são atributos de uma substância única, assumindo que ambos seguem as mesmas leis e atributos. Desta forma, o filósofo rompeu com a hierarquia secular que compreendia a alma como superior ao corpo (Leite, 2012). Espinosa acreditava que, por meio da aproximação entre corpo e alma, esta tornar-se-ia livre para admitir sua função de pensar e buscar o

conhecimento verdadeiro. Ele afirmava que “a mente esforça-se, tanto quanto pode, por imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir do corpo” (Spinoza, 2009, p. 179). Isto seria possível, pois se uma coisa aumenta ou diminui a potência de ação do corpo, a ideia dessa coisa aumentará ou diminuirá a potência de pensar da mente.

O pensamento de Espinosa rompeu com as ideias dualistas cartesianas apregoadas durante séculos, estabelecendo as bases de uma nova concepção, conhecida como concepção monista, sobre a constituição humana. Suas ideias contribuíram para superação do dualismo e, posteriormente, influenciaram Vigotski e grande número de autores de diversas áreas do conhecimento.

Nas últimas décadas, as pesquisas na área educacional buscaram a compreensão do indivíduo em sua totalidade, abandonando a concepção dualista e assumindo, portanto, uma visão monista, onde cognição e afeto são entendidos como dimensões indissociáveis no desenvolvimento do ser humano. Isto significa que em toda relação sujeito x objeto, a dimensão afetiva está presente, inevitavelmente.

As contribuições resultantes das pesquisas sobre afetividade e educação

As pesquisas produzidas pelo Grupo do Afeto focaram na mediação pedagógica de professores, em diversas áreas de ensino, que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar em sua respectiva área de especialização. Dentre as áreas de ensino destacam-se matemática (Lima, 2019), ciências (Fracetto, 2017), Ensino Superior (Garzella, 2013; Barros, 2017), ensino de Línguas (Orlando, 2019), produção de textos e leitura (Rolindo, 2013; Rodrigues, 2007) formação de leitores (Grotta, 2000; Souza, 2005; Higa, 2015).

Os professores investigados pelos pesquisadores são profissionais da educação que atuam nas mais diversas situações, frequentemente precárias, mas que conseguem realizar um trabalho pedagógico consistente, fazer a diferença em seus ambientes escolares e alcançar resultados superiores. Não se trata de profissionais imaginários ou heroicos, contudo suas práticas demonstram ser claramente possível enfatizar a dimensão afetiva no processo de ensino aprendizagem com vistas a obter resultados positivos. Esses professores foram afetuosamente distinguidos, no grupo, como “Professor Inesquecível” (Leite, 2018).

Os resultados produzidos nesses estudos buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por esses profissionais, bem como identificar os impactos dessas ações nos alunos, agrupados em quatro núcleos temáticos, conforme a seguir elencados:

Núcleo 1) Decisões e práticas pedagógicas: considera a abordagem dos objetivos de forma relevante de modo que os alunos reconheçam e identifiquem a importância dos mesmos, propostos em cada disciplina. Parte do conhecimento prévio dos alunos, dos conteúdos por eles previamente dominados, para que os mesmos tenham condições de acompanhar com sucesso, desde o início o conteúdo ministrado. Organiza coerentemente os conteúdos com os objetivos, bem como sua disposição em unidades, a fim de respeitar a organização epistemológica da área de conhecimento. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve se dar em etapas, garantindo-se que o aluno domine uma etapa antes de prosseguir para a fase seguinte. Desenvolve atividades motivadoras e relevantes, com ênfase

na instrução e no feedback, fazendo uso de metodologias ativas. Avalia de forma coerente, conforme Leite e Kager (2009) demonstraram nos resultados desastrosos estabelecidos na relação sujeito objeto, definidos a partir de processos de avaliação tradicional, em que seus resultados foram utilizados contra o aluno e claramente percebidos por este. A lógica estabelecida pelo ranqueamento de alunos entre melhores e piores – geralmente através da nota ou conceito – corrobora para que este modelo tradicional seja fortalecido. Para que os resultados do processo de avaliação sejam utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno, é preciso reconhecer a interdependência que ocorre na relação dialética entre ensino e aprendizagem, ou seja, efetivamente se a aprendizagem não ocorre na forma prevista, fato a ser identificado pela avaliação, então, devem-se rever as condições de ensino. E, por fim, o professor inesquecível mantém um clima afetivo positivo em sala de aula, cabendo aqui destacar que todas as atividades de ensino estão carregadas de uma carga afetiva, observadas nas relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. A carga afetiva, proveniente dessas interações, gera evidentes impactos afetivos no aluno, positivos ou negativos, dependendo da forma como são vivenciadas. Assim, a relevância desta decisão está vinculada às formas concretas de sua execução, ou seja, ao olho no olho da experiência prática vivenciada.

Núcleo 2) A relação professor-objeto de conhecimento: o domínio do conteúdo pelo professor e a relação afetiva positiva entre o professor e o objeto de conhecimento são reconhecidos pelos alunos. A paixão demonstrada pela matéria ensinada é claramente percebida pelos alunos e reforça a possibilidade de uma relação positiva dos próprios alunos com o conteúdo.

Núcleo 3) Outros aspectos de comportamento do professor: Constante postura de acolhimento em relação aos alunos e postura crítica em relação aos conteúdos abordados.

Núcleo 4) Impactos na vida dos alunos: os alunos apropriam-se dos conteúdos e estabelecem uma relação afetiva positiva com os mesmos. Em alguns casos, a mediação do professor foi determinante na escolha profissional dos alunos.

Os resultados das pesquisas têm como pano de fundo o modelo teórico do processo de ensino-aprendizagem, cujos elementos constituintes são a tríade sujeito, objeto e agente mediador, já apresentada. Todavia, o foco central está na relação afetiva que se estabelece entre o sujeito e o objeto, dada pela qualidade da mediação pedagógica concretamente desenvolvida em sala de aula, de forma presencial. E, finalmente, para o Grupo do Afeto, a caracterização de um ensino de sucesso não está reduzida à aprendizagem de um conteúdo, mas vai além, estabelecendo uma história de relação afetiva positiva, onde o aluno encontra o prazer de “sentir-se capaz de” apropriar-se com sucesso do objeto (Leite, 2018).

Sobre o EaD e o ensino remoto

A globalização e o advento da internet deram início a uma revolução nos modelos de comunicação e de conhecimento. As transformações sociais decorrentes deste processo demandaram novas formas de se relacionar com o conhecimento. As novidades tecnológicas surgiram numa velocidade inimaginável,

tão inovadoras quanto voláteis. Neste cenário, fervilhante de mudanças e inovações, permeado por muitas adaptações do próprio homem, despontaram modelagens e ferramentas interativas que contribuíram para o desabrochar das propostas do Ensino a Distância – EaD.

Neste trabalho, concordamos com Chaves (1999, p. 34), sobre a definição do termo EaD como ensino a distância:

prefiro dizer que o que pode ocorrer a distância é o ensino, não a educação ou a aprendizagem: estas ocorrem sempre dentro do indivíduo e, portanto, não podem ser “remotizadas”. O ensino, entretanto, pode. Daqui para frente, portanto, vou falar apenas em Ensino a Distância (EaD), nunca em Educação a Distância ou Aprendizagem a Distância, que são expressões que, para mim, não fazem sentido.

A ênfase, no caso deste artigo, é dada ao termo “distância”, que evidencia o espaço de separação entre os professores e os alunos. No EaD, a presença é de caráter virtual e a comunicação se dá a partir de lugares diferentes. A atividade pode também ser em tempo real, situação em que o professor e aluno encontram-se no mesmo momento, ou atemporal, situação em que o professor desenvolve a atividade e o aluno assiste em momento distinto do professor.

Em relação às práticas metodológicas usadas inicialmente, “até o final dos anos 80 (século passado), o EaD estava fundamentalmente baseado no material impresso, que era devidamente preparado e enviado ao aprendiz” (Valente, 2014, p. 82) e o cenário era caracterizado, sobretudo, pela distância em que estavam situados os principais atores – professores e alunos.

A partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento das tecnologias digitais foi impulsionado em virtude das novas formas de organização social e da necessidade em “obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e forma preferida, e com um custo muito baixo” (Coll; Monereo, 2010, p. 20). No âmbito educacional, o surgimento da TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – provocou um aumento súbito, no início deste século, na busca por ferramentas que possibilitassem maior interação e comunicação de conteúdos escolares.

Entretanto, o uso das TDICs no Brasil, enfrenta barreiras como o repasse de verbas do governo para aquisição de equipamentos, a infraestrutura precária das escolas, a manutenção, etc.; não se constituindo como uma realidade em todas as escolas. Além disso, outro aspecto relevante nessa conjuntura, refere-se às práticas adotadas a partir do uso das TDICs, ou seja, suas formas de uso, em todo o processo de ensino, precisam do estabelecimento de bases para comunicação e interação em consonância com os objetivos propostos e contextualizados pela realidade escolar. Afinal, o uso de tecnologias, por mais avançadas e inovadoras que sejam, não garante, per se, a inovação educacional. Sob essa ótica, Oliveira (2008, p. 32) comenta que o “salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado”.

Em suma, o uso das TDICs, para que seja eficiente em promover resultados de aprendizagem superiores, precisa estar atrelado às propostas pedagógicas adotadas pela escola, caso contrário poderá

tornar-se ser um mero elemento de reforço de práticas docentes já existentes em sala de aula, como a reprodução e memorização e, portanto, não cumprir seu papel de ferramenta destinada à promoção de novas experiências de ensino e aprendizagem.

Sob o aspecto legal, de acordo com o decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017, o EaD pode ser oferecido ao Ensino Fundamental somente em situações emergenciais².

No Brasil, a partir de fevereiro de 2020, a fim de evitar a propagação da epidemia do novo coronavírus, causador da Covid-19, no país, o Ministério da Saúde, sob a Portaria n. 188, de 03 de fevereiro de 2020, restringiu as atividades presenciais. O estado de São Paulo, o mais populoso do país e epicentro da doença, iniciou o período de quarentena obrigatória a partir de 24 de março de 2020. Essa medida oficializou o afastamento social em todos os estabelecimentos de ensino no estado e, em seguida, foi sugerida a modalidade de aulas *online* em substituição às aulas presenciais.

A fim de estabelecer uma diferenciação entre os termos EaD e ensino remoto, Saviani e Galvão (2021) defendem que o primeiro já era oferecido de forma regular e coexistia com a educação presencial, enquanto o segundo foi utilizado em caráter de excepcionalidade, sem as condições necessárias para sua efetiva realização. A caracterização da transitoriedade e emergência, bem como a precarização, marcam o conceito de ensino remoto, conforme exposto por Saviani e Galvão (2021, p. 38):

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

O prolongamento da pandemia instalou uma situação de exceção com o fechamento das escolas e adoção de aulas remotas. Nesse novo cenário instalado, cabe analisar, com cautela, a compatibilidade das proposições do modelo remoto e as exigências das novas formas de relação com o conhecimento, em virtude do caráter relacional dessa proposta, notadamente no que tange à assimilação passiva do conhecimento e que, de acordo com a abordagem sócio interacionista, deveria a ser produto de processos de elaboração e construção.

O conceito de educação interacionista, como está contido no próprio termo, propõe, a priori, uma efetiva interação que deverá ocorrer, preponderantemente, pela mediação. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o processo de interação significa afetação mútua, numa dinâmica concreta onde

² Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira;

V - estejam em situação de privação de liberdade; ou

VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar (Brasil, 2017, s./p.).

práticas e ações, entrelaçadas às teorias e discursos, evocam transformações nas formas do agir e do pensar, intervêm nos construtos da cognição e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento e na sua consolidação.

Sobre a questão da afetividade no EaD

O modelo educacional tradicional não encontra grandes dificuldades em adotar o ensino remoto, bastando, para tanto, oferecer um vídeo ou alguns slides com informações para transmissão de conhecimentos, além de reduzir a aferição dos resultados da aprendizagem às avaliações formais, sob o modelo de questionários, provas e testes; ao aluno, como sujeito passivo, cabe o papel de reproduzir e repetir os conteúdos enviados sob a forma eletrônica. A esse respeito, Valente (2014, p. 81) comenta: “a sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem”.

Pode-se dizer que o modelo tradicional de produção de conhecimento pela transmissão está superado, pelo menos teoricamente. Assume-se, como já citado, um modelo sócio interacionista de produção de conhecimento, baseado nos autores aqui apresentados: o conhecimento é construído na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, pela ação de um agente mediador. Neste sentido, os dados do Grupo do Afeto sugerem que essas relações sujeito-objeto-mediador também envolvem, inevitavelmente, a dimensão afetiva, como já discutido.

Para ser estabelecida uma proposta de ensino a distância a partir do modelo interacionista de educação a distância, seria necessário optar por escolhas que viabilizem a mediação do professor a fim de que haja a apropriação do conhecimento protagonizado pelo aluno. A produção de ambientes de interação virtual individual e coletivo, incluindo material didático, que viabilizem a construção compartilhada do conhecimento são alguns pontos de destaque.

Como uma alternativa aos modelos oferecidos de forma remota, desponta o estabelecimento de um modelo híbrido, com ações presenciais e virtuais. Nesta direção, Blikstein e Zuffo (2003, p. 16) propõem que “Diante de todos esses problemas e decepções, em 2001, um novo termo surgiu: *‘blended learning’*. Desafiando a inteligência da comunidade de educadores, seus idealizadores sugeriam o óbvio: agora, o ideal não era fazer tudo *online*, mas misturar o melhor da educação presencial com o melhor da sua versão *online*, construindo cursos híbridos”.

No cenário de distanciamento social, a modalidade de ensino híbrido emerge como uma tendência que sugere dar conta dessa demanda, numa combinação de atividades virtuais e presenciais. Valente (2014) apresenta o conceito como *blended learning*:

Staker e Horn (2012) apresentam uma definição bastante completa para essa modalidade de ensino e uma taxonomia de formas de uso que é bastante ampla. Eles definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos online, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor. [...] Além disso, a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e ser complementar às atividades online,

proporcionado um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente, interessante e personalizado (Valente, 2014, p. 84).

O modelo de *blended learning* propõe uma mescla de atividades realizadas de forma presencial, em sala de aula, integradas às tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs – separadas de forma física ou temporal.

Cabe ainda destacar que o professor também precisa demonstrar domínio de conhecimentos e habilidades específicas, como condição para atuar nos formatos virtuais inerentes ao modelo de ensino remoto. Não se pode conceber que a simples utilização de recursos tecnológicos é suficiente para dar conta de todos os aspectos que englobam o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento pedagógico, de acordo com a nova realidade e o conhecimento das características individuais dos alunos são aspectos desafiadores e fundamentais nas práticas pedagógicas. Esse cenário desafiador é comentado por Moran (2014, p. 3-6):

O grande desafio é combinar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível; atender a muitos ao mesmo tempo e conseguir que cada um encontre sentido e relevância, podendo personalizar ao máximo o processo de aprender. Não é fácil, mas há um movimento forte de busca de ecossistemas de aprendizagem que ofereçam as melhores alternativas (*blended/online*) para as necessidades de cada pessoa. [...] É importante conhecer o aluno: onde está, suas expectativas, onde se encontra e também suas dificuldades concretas; perguntar mais aos alunos, pedir que contem sua história, que gravem um vídeo com suas expectativas; acolhê-los, incentivá-los.

Para situar a questão da afetividade no processo de educação, num contexto de educação a distância, emergente na situação de pandemia, conforme aqui abordado, inclui assumir que as relações afetivas que, obrigatoriamente deverão percorrer as decisões pedagógicas, do começo ao fim do processo educacional, estarão igualmente presentes na agenda no ensino remoto, assim como no ensino presencial. As nuances que compõem o complexo quadro de ensino-aprendizagem produzem impactos afetivos, desde o estabelecimento dos objetivos, passando pela decisão sobre o início do processo de ensino, pela organização coerente e sequencial dos conteúdos, pela atividade desenvolvida pelo aluno durante o processo e, por fim, pela avaliação. Entretanto, nas aulas *online*, as decisões pedagógicas que envolvem, notadamente, a escolha dos procedimentos e das atividades de ensino, constituem o ponto de atenção, uma vez que estarão marcadas pelas limitações impostas em virtude da distância existente entre professor e aluno.

Os dados acumulados pelas pesquisas sobre afetividade, desenvolvidas no Grupo do Afeto, apontam que o fortalecimento de vínculos na educação, entre sujeito e objeto, é socialmente construído e fortemente determinado pelas práticas vivenciadas, face a face, em sala de aula, onde o professor e aluno estão constantemente envolvidos numa inter-relação, onde a leitura das emoções, tanto por parte de um como de outro, induz à uma percepção de adequação ou de inadequação, de acolhimento ou de rejeição de acordo como os eventos são conduzidos. Portanto, a distância é um fator que inviabiliza esta troca sutil de informações subjetivas, porém tão perceptíveis quanto impactantes, que compõem o dia a

dia dos alunos, potencializando sua participação em aula e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A condição dos processos de mediação pedagógica e, conseqüentemente, de seus resultados, estão intrinsecamente conectados ao papel do professor. Os meios concretos pelos quais o docente oferece as instruções, elucida dúvidas, intervém para corrigir, viabiliza a relação entre alunos, providencia apoio material, incentiva o estudante através do gestual corporal, da entonação de voz e até do olhar estão contidos na própria natureza da atividade desenvolvida. São aspectos que extrapolam a mera transmissão de conhecimento. Além disto, é muito relevante o papel das relações interpessoais, em sala de aula, entre os alunos: frequentemente, o colega atua como um eficiente mediador na relação sujeito-objeto, com indiscutíveis impactos afetivos positivos.

Para Vigotski (1984), é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dará a apropriação dos objetos culturais. Neste sentido, são as relações humanas que possibilitam a essência do processo de construção do conhecimento, pois este só existe a partir das relações sociais. Na verdade, são as experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma, a qualidade do processo.

A aula *online* apresenta limitações óbvias ao papel a ser desempenhado pelo professor. É preciso estar atento para que o ensino não se estabeleça de modo consoante ao modelo tradicional que, por muitos anos, foi usual no ensino e denominado como educação bancária, por Paulo Freire (1996). De acordo com este educador, a educação bancária versa na ideia de que o professor é detentor do saber e seu objetivo primordial seria transmitir conhecimento aos alunos, os quais, por sua vez, seriam meros receptores de conhecimentos, não havendo espaço para reflexões ou construções de novas ideias e saberes.

Assim, é preciso olhar criticamente para as tentativas de imposição de modelos que lançam mão de alternativas de massificação dos processos de ensino-aprendizagem ultrapassados, com a aparência de um superficial verniz de modernidade, garantido pela tecnologia. A esse respeito Blikstein e Zuffo (2003, p. 17) comentam:

A internet é mais valiosa para a educação como matéria-prima de construção do que como mídia. Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos, de forma descentralizada, produzam documentação para ajudar outros alunos. Em vez de criar proibições, estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz. Em vez de testes de múltipla escolha, propor formas alternativas de avaliação qualitativa de projetos, e não de pedaços desconexos de informação.

Considerações finais

As fundamentais conclusões que podem ser assumidas, presentemente, situam as distâncias identificadas como grandes barreiras que dificultam o estabelecimento de vínculos afetivos positivos, principalmente entre o sujeito e o objeto, como demonstram as pesquisas do Grupo do Afeto. Entretanto,

essas críticas não podem ser confundidas com a impossibilidade da utilização de recursos tecnológicos como suporte ao ensino presencial.

A vasta produção de estudos, teorias e pesquisas sobre afetividade e cognição, na diversidade das suas contribuições, apontam para significativas controvérsias sobre a natureza e a constituição do ensino não presencial.

A questão central situa-se na distância entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-ambiente escolar, etc., e coloca-se como uma dificuldade que destacamos, a seguir, em nossas considerações.

O primeiro ponto de atenção está na base da teoria de Wallon (1979). O autor, quando propôs a psicogênese da pessoa completa, defendeu a impossibilidade de isolar-se um único aspecto do campo funcional no desenvolvimento do ser humano. Portanto, a aula *online*, ao focar em maior grau o aspecto cognitivo, não promove o desenvolvimento da pessoa completa, uma vez que as dimensões da afetividade e da motricidade, constituídas socialmente, estarão em segundo plano, face a distância própria a esse modelo de ensino. A intrínseca relação entre afeto e cognição no processo de desenvolvimento do sujeito, devido ao distanciamento, não se consuma em toda sua potencialidade. Para o autor, o sujeito, precisa ser considerado nas multidimensões que o constituem, sem perder de vista suas particularidades e individualidades.

O segundo problema fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, destacadamente pela sociogênese. Para o autor, a integralidade do desenvolvimento da criança ou do jovem ocorre, sobretudo, na cultura, ou seja, o amadurecimento orgânico não acontece de forma descolada das relações sociais. As relações interpessoais, o conjunto de vivências, o espaço da criação, da transmissão de cultura, dos ritos, das tradições, “de conquista de posições com relação ao social” (Vigotski, 2005, p. 8), são estabelecidos pelo convívio em grupo. De fato, no ensino de forma remota, por razões óbvias, não há espaços de convivência, imprescindíveis para a construção da identidade e do estabelecimento de diferentes papéis sociais. O amadurecimento orgânico, a partir das demandas do grupo, por sua vez, permitem ao ser humano conhecer suas possibilidades, perceber os diferentes aspectos sociais, estabelecer relações com os demais membros e construir um senso de pertencimento a um grupo. Sob esta perspectiva, são características inseparáveis do contato físico e presencial, que estão, portanto, limitados no modelo a distância.

Um terceiro aspecto controverso, reside no estabelecimento de vínculos afetivos positivos, especialmente, entre o sujeito/aluno e o objeto/conteúdo que são igualmente prejudicados pelo fato do distanciamento. Nos trabalhos publicados sobre o tema “O professor inesquecível” (Tagliaferro, 2004; Leite; Tagliaferro, 2005; Leite; Falcin, 2006), os pesquisadores relatam, de maneira enfática e detalhada, o estabelecimento do clima afetivo positivo em sala de aula, a partir da conduta do professor, como um elemento favorável de aproximação entre o aluno e os conteúdos abordados. Esse clima positivo é descrito e identificado nos olhares, no gestual corporal, nas expressões faciais, na entonação da voz, no contato físico, etc. absorvidos com grande sensibilidade pelos alunos. A presença do afeto, nas relações constituídas, promove uma relação de encantamento com o conhecimento, demonstrado pelo professor e pela paixão com que ele aborda e desenvolve os conteúdos em sala de aula. No ensino remoto, esses

contatos afetivos identificados fisicamente são improváveis e, portanto, prejudicam os resultados de aproximação afetiva positiva.

A análise da afetividade nos elementos constitutivos do ensino pautado pela distância, bem como suas condições de concretização, expostas neste estudo, buscaram adensar a compreensão sobre suas implicações na educação e, conseqüentemente, na formação de novas gerações. Entretanto, essas críticas não podem ser confundidas com a impossibilidade da utilização de recursos tecnológicos como suporte ao ensino presencial. Conhecer seus propósitos e limitações é de vital importância na promoção de intervenções conscientes.

O distanciamento social, imposto pela pandemia da Covid-19, encaminhou à educação reflexões sobre os modelos educacionais instalados e as novas possibilidades. Esperamos que este trabalho seja uma fonte de motivação e possa instigar novas pesquisas para aprofundamento e conhecimento da realidade docente interconectada aos resultados de sucesso. Expandir o olhar sobre o processo de ensino aprendizagem, compreendendo-o como um movimento dialético que se dá dentro e fora do contexto escolar é crer na possibilidade transformadora do conhecimento e, assim, ofertar ao aluno a possibilidade de desenvolver um posicionamento crítico no contexto histórico em que está inserido, para além dos muros da escola, para além da demarcação herdada de seu espaço geográfico e social.

Referências

- BARROS, Flavia Regina. *Impactos afetivos das práticas pedagógicas no Ensino Superior: o olhar dos alunos*. 278f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
- BENEVIDES, Regina. Subjetividade repetente. *Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação*, v. 2, n. 2, p. 111-129, 1997.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação Online: teoria, prática, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p. 23-38.
- BRASIL. Decreto Federal n. 9.057, de 25 de abril de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Gov.br*. 25 maio 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tgSWCm>. Acesso em: 06 set. 2021.
- CHAVES, Eduardo Oscar Campos. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. *Revista de Educação*, n. 7, p. 29-43, 1999.
- COLL, Cesar; MONEREO, Carlos. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FRACETTO, Patricia. *O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível*. 133f. Monografia em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARZELLA, Fabiana Colombo. *A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. 257f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. 268f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.
- HECKERT, Ana Lucia Coelho; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação, debates possíveis. Aletheia*, n. 25, p. 109-122, jan./jun. 2007.

- HIGA, Sue Ellen Lorenti. *Famílias que participam de biblioteca: a mediação afetiva na constituição do sujeito leitor*. 302f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.) *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; FALCIN, Daniela Cavani. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In: COELHO, Maria Thereza; BUSSAB, Vera Silva Raad (Orgs.). *Razão e emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 213-254.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação*, v. 17, n. 62, p. 109-134, 2009.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta; SADALLA, Ana Maria Falcão (Orgs.). *Psicologia e formação docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Ensino. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 113-137.
- LIMA, Valeria Araújo *Afetividade e o Ensino de Matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais*. 198f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.
- MORAN, José Manuel. A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança. *Escola de Comunicações e Artes*. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3lfu8Y3>. Acesso em: 06 set. 2021.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação a Distância na transição paradigmática*. Campinas: Papyrus, 2008.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORLANDO, Isabela Ramalho. *Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas*. 381f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019.
- PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- RODRIGUES, Ana Claudia Sousa. *Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3º ano do ensino fundamental*. 264f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.
- ROLINDO, Adriano Caetano. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*. 327f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade ANDES-SN*, v. 21, n. 67, p. 36-49, 2021.
- SOUZA, Juliana Simões Zink de. *A mediação da família na constituição do leitor*. 109f. Monografia em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.
- TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. *Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. 84f. Monografia em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sergio Antônio da Silva. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Anais...*, Caxambu: ANPED, 2010, p. 1-17.
- VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n. 4, p. 79-97, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. *Teias*, v. 6, n. 10-11, p. 1-10, jan./dez. 2005.

WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.