



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **A AFETIVIDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS COMO MECANISMO DE QUALIFICAÇÃO AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Everton Bedin (1); Artur Medeiros Queiroz (2);

(1) *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, [bedin.everton@gmail.com](mailto:bedin.everton@gmail.com)

(2) *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, [medeirosqueiroz1991@hotmail.com](mailto:medeirosqueiroz1991@hotmail.com)

**Resumo:** Nos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio compõem a maior parte da Educação Básica. Sabe-se que o ensino de Ciências ocorre, em tempos distintos, nessas duas modalidades, porém, cada um deles acontece de forma diferente, sendo também trabalhado por diferentes profissionais, com díspares formações e capacitações. Nesta perspectiva, este trabalho tem como propósito refletir sobre a influência que a afetividade, enquanto práxis docente, exerce na construção do conhecimento do educando sobre ciências, do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, considerando os diferentes sujeitos envolvidos, a evolução do estudante e sua intrínseca relação com os educadores, assim com a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, cogitando conhecer as condições nas quais essa relação emerge, seus estreitamentos e distanciamentos, a fim de perceber até onde a afetividade contribui para o crescimento intelectual do educando na área de ciências, abrindo pautas para reflexões e questionamentos. No término da averiguação, foi possível perceber que as ações docentes e a escola devem proporcionar espaços de reflexões sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, na qual esse processo não deve dissociar-se da afetividade.

**Palavras-chave:** Afetividade, ensino, aprendizagem, estudante.

### **Introdução**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996, além de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu conteúdo várias considerações importantes que auxiliam a organização da Educação em nosso país, assegurando os direitos dos educandos e mostrando-lhes os deveres da União, das escolas e professores frente à tarefa de Educar.

Nesta perspectiva, o artigo 21 da LDB esclarece a divisão da Educação Básica nas seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. O artigo 22 da



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

mesma lei traz a seguinte redação: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir [...]” (LDB, 1996), que sintetiza os objetivos do período na vida do mesmo.

Como principais aparatos da formação humana na educação básica, encontram-se o ensino fundamental e o ensino médio, no qual o estudante adentra com cerca de sete anos, concluindo a caminhada, já adolescente, com dezessete anos, respeitadas, dentro de suas limitações e singularidades, as variações de idade que acontecem no dia a dia que reflete a realidade educacional do país. Durante toda esta etapa, o educando passa a ter contato com os educadores, com o ensino das diversas disciplinas, com os colegas, com um sistema educacional estruturado, favorecendo em sua formação, pois, para Piaget (apud, LATAILLE et al, 1992, p. 14), “o ‘ser social’ de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”.

Neste desenho, sabe-se que a formação sociocultural no ensino de ciências ocorre desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio e, ao longo desse período, passa por transformações; o educando amadurece e cresce e os professores das diferentes séries têm formações distintas, bem como metodologias e práxis diferenciadas, as quais, às vezes, dificulta o entendimento dos estudantes ou possibilita novas formas de suprir a necessidade de aprendizado.

Abordar os aspectos de afetividade no ensino é importante, uma vez que Cunha (2008) aponta a importância que o professor deve ter ao procurar conhecer o seu aluno de forma particular, principalmente no que diz respeito aos estágios de desenvolvimento cognitivo, para que possa utilizar-se de recursos adequados e ao mesmo tempo estimulativos, facilitando assim de forma significativa o aprendizado do aluno.

Nesta perspectiva, segundo Almeida (1999), na teoria walloniana a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo e o seu crescimento parte de



uma sociabilização sincrética para uma individualização psicológica. Corroborando, Freire (1996, p. 25) demonstra essa ideia com o seguinte pensamento: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Desta forma, pensar no modelo de ensino construtivista reflete as novas formas de ensino e aprendizagem, dialogando e enfatizando o conhecimento dos estudantes; antes de saber para ensinar é preciso saber fazer para, posteriormente, saber auxiliar a construção do conhecimento por meio do ensino. A construção desse método didático é resultado de um trabalho reflexivo do professor consciente do seu papel e de sua práxis efetiva.

Isso levará a diversas pautas para reflexão que concluirão o presente texto, uma vez que o objetivo principal, aqui, é investigar as influências da afetividade (presença ou falta) na aprendizagem de ciências ao longo da educação básica e não trazer conclusões sobre o tema, uma vez que este é um questionamento que surgiu no diálogo entre os professores das diferentes áreas do conhecimento, nos diferentes momentos de ensino, tendo uma mesma preocupação: a qualidade da práxis docente e os processos de ensino e aprendizagem.

Deste modo, este trabalho enfatiza alguns dados a respeito da realidade na qual foi realizado este estudo, bem como discute algumas ideias de autores a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, a relação professor-estudante como uma teia que vai além do intelecto, mas que abrange os aspectos afetivos do processo de cognição. Assim, para a confecção deste trabalho, os professores relatores apresentaram, sobre diários de bordo, os principais fatos que observaram durante suas caminhadas no trabalho periódico na escola. Isto é, os professores de ciências relatam sobre a questão da afetividade que, por meio da observação, conseguiram averiguar na relação com o professor e com o colega para a qualificação dos processos educacionais.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Neste desenho, é cogente afirmar que um roteiro para avaliação das observações realizadas pelos professores foi de grande valia na execução da interpretação das mesmas, como mecanismo de retroalimentação. Anotaram-se, no processo em observação, o comportamento dos observados, o clima em que a observação se desenvolveu, além de avaliações e comentários dos professores relatores.

Todavia, esta pesquisa é de cunho qualitativo, tratando-se de relatos de experiências que emergem por meio da observação. Neste viés, é preciso ter algumas preocupações no momento de descrever o relato dos professores, afinal a interpretação sobre as escrituras pode ser diferente das colocações orais. Assim, é necessário entrar em contato com os professores e buscar sanar diferentes dúvidas, realizar uma análise textual minuciosa e, dentre outros, buscar ser o mais verdadeiro possível, sem fragmentar ideias ou criar novas concepções/relatos sobre os diários de bordo.

Por fim, e em uma questão de trabalho múltiplo de pesquisa, cabe destacar que o ideal, para quem busca realizar observações no campo educacional, é realizar contatos informais com pessoas que, direta ou indiretamente, irão participar do trabalho; esta ação é fundamental para inserir e deixar os sujeitos a par do estudo, a fim de despertar seu interesse como participante do trabalho. De outra forma, esses contatos servem para estabelecer o clima cordial necessário entre observador e participantes da pesquisa; oferecer ao grupo uma visão geral sobre o trabalho constitui também outra estratégia de entrada: a partir do momento em que são esclarecidos a respeito da natureza do trabalho, há mais receptividade na participação do mesmo. O pesquisador deve se sentir aceito pelo grupo e não se aproximar de nenhuma pessoa em particular, decisões que são consideradas por Ludke e André (1999) como essenciais para se conseguir as informações necessárias.

### **Consideração sobre a realidade escolar**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A escola da qual um dos pesquisadores deste trabalho faz parte é uma escola pública da rede estadual de ensino de um pequeno município situado no norte do estado do Rio Grande do Sul. O município em questão tem em média oito mil habitantes, com população bem distribuída entre as zonas urbana e rural.

A maioria dos professores de ensino fundamental da realidade do município que compõe este estudo, mais precisamente nas séries iniciais (primeiro ao quinto ano), tem como base formativa os cursos de licenciatura plena em pedagogia com especializações na área da pedagogia das séries iniciais. Também há casos de professores com o curso de magistério trabalhando na etapa. Nas séries finais a diversidade aumenta: no ensino de ciências estão inseridos professores licenciados em Ciências Biológicas (Biologia), Matemática, Física, Química e outras áreas menos afins.

No ensino médio, as ciências naturalmente se subdividem em disciplinas específicas, embora com a reestruturação curricular que vem ocorrendo no estado (Ensino Médio Politécnico) e com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, opostos à esta tradicional forma de organização, tem-se buscado avaliar e planejar em áreas do conhecimento. Nesta realidade, a diversificação da formação do educador não se repete, pois dentro da disciplina de Química, há professores habilitados em Química, somente. Matemática, Física, Biologia, cada professor habilitado em sua/uma disciplina. Nas demais disciplinas que compõem o currículo escolar, no ensino médio, o mesmo fato se repete.

Na formação, admite-se que a fundamentação teórica recebida nos cursos de graduação - e também os conceitos carregados na bagagem desde a época em que os atuais educadores eram educandos - influenciam muito na maneira pela qual estes docentes preparam seus ambientes educacionais de ciências. Com o referido, a partir de agora, algumas generalizações serão feitas, a fim de nortear as ideias a serem percebidas e pensadas, no sentido de qualificar o texto, não de minimizá-lo.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nos primeiros anos de escolarização, séries iniciais, a prática pedagógica é oriunda do fazer dos cursos de pedagogia. Um educador passa a maior parte do período letivo (ano/dia letivo) convivendo com uma turma e, a partir disso, cria-se um vínculo com estas crianças, o qual é fortalecido ao longo do ano. A afetividade se faz necessária ao tocante, pois é a partir da presença do estudante dentro da instituição do ensino que os conhecimentos pedagógicos se reconstruem na efetividade da formação; logo, a afetividade docente é requisito básico para o resgate do conhecimento discente, haja vista que Piaget (apud La TAILLE et al, 1992) afirma que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, que são em geral demasiadamente negligenciadas.

Assim, entende-se que há uma preocupação em desenvolver o intelecto do educando, alfabetizando-o e promovendo também o aumento de suas capacidades motoras e psicológicas, amparando a família neste processo já iniciado no meio do qual a criança procede: seu lar. Para tanto, o educador abre mão de seus saberes, principalmente os pedagógicos, uma vez que, segundo Pimenta (1999, p. 24), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

Neste viés, sabe-se que pelo fato de apenas um professor trabalhar com a turma durante todo o ambiente de aprendizagem (ou a maior parte dele), o tempo didático é organizado de modo a atender os planos de trabalho da escola em termos de satisfazer os conteúdos de cada disciplina do currículo, a fim de garantir a aprendizagem e significação dos conhecimentos e o desenvolvimento das competências e habilidades referentes aos conteúdos e aos temas transversais.

Durante o tempo de interação e mediação de saberes, houve a preocupação constante com a afetividade, atenção e carinho dispensados do professor para com os estudantes, o que garante pleno desenvolvimento da criança. Freire (2002, pp. 159-160) reforça essa sincronia quando afirma que a afetividade é “a abertura ao querer bem a



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Neste aspecto, entende-se que a criança acaba por desenvolver uma figura significativa e necessária do professor, não na questão de maldade ou mudança de valores, mas na necessidade de aprender e dialogar com alguém que, na grande maioria do tempo, se encontra apto e disposto em ajudar/ouvir. Essa ação se configura na prática educativa regada de afetividade, uma vez que, para conversar com crianças e desenvolver a criticidade e a autonomia nas mesmas, é necessário paciência, competência e afetividade. Afinal, a evolução do ser humano parte da sociabilidade sincrética para uma individualização psicológica. Nesse período, as relações familiares e com o meio em que este indivíduo convive exercem um importante papel para a sua formação (ALMEIDA, 1999).

Em contrapartida, nas séries finais do ensino fundamental, a partir do sexto ano, uma mudança drástica ocorre com a rotina do estudante dentro do lócus no qual acontece o aprendizado: a divisão em períodos ou tempos, com matérias distintas e – principalmente – professores distintos. A partir de então, o corpo docente tem em sua bagagem licenciaturas das mais diversas áreas e a forma de preparar e interagir com o discente nas aulas também se diversifica. Talvez este seja um dos grandes motivos que leva a reprovação e evasão dos estudantes neste período, contudo este assunto não condiz com o objetivo do trabalho; logo, não será tratado aqui.

A matéria de ciências, do sexto ao nono ano do ensino fundamental, e química, física, matemática e biologia, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, são privilegiadas com dois períodos semanais para trabalhar os conhecimentos pertinentes a elas. As metodologias se voltam à cumprir o plano de trabalho, de acordo com a série, com a sistematização e significação dos conceitos importantes e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas à área das ciências da natureza e seus eixos temáticos.



Entretanto, as práticas pedagógicas diferem bastante no que diz respeito à formação do vínculo professor x estudante: agora as turmas se deparam com três, quatro ou cinco professores diferentes por dia e, talvez, a afetividade, a relação de amizade e troca de experiências entre os sujeitos do processo diminua, sendo prejudicada pela nova realidade e, quiçá, perdendo-se totalmente. Contudo, é preciso lembrar que:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...]. (FREIRE, 2002, pp. 162-163).

Desta forma, o educador deve estar preparado para o ato de educar, com competência e generosidade, tendo que estar constantemente em formação, estudando, se aperfeiçoando, aliando tudo isso à afetividade e humildade (FREIRE, 2002, p. 103), uma vez que as formações sociocultural e sócio histórica dos sujeitos para mudanças positivas no mundo dependem, quase que exclusivamente, da escola.

### **Formação inicial docente X práxis**

Sabe-se que muitos pensadores da pedagogia e os docentes dos cursos superiores preparam o futuro docente para promover o desenvolvimento pleno do educando, uma vez que os cursos de pedagogia (licenciatura plena), geralmente trazem em seu currículo grande carga horária de disciplinas voltadas à psicologia e filosofia da educação, didáticas e metodologias. Há uma forte preocupação com a motricidade, cognição e intelecto, mas também com as relações sociais e afetivas que a criança precisará desenvolver ao longo de sua infância, perpassando pela adolescência até chegar à vida adulta. Na concepção de Wallon (apud ALMEIDA, 1999), a afetividade exerce um papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, e este, por sua vez, constitui-se sob alternância dos domínios funcionais.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesta conduta, os profissionais com este tipo de formação inicial geralmente trabalham nas séries iniciais da educação básica seja na educação infantil ou do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e, nessas séries iniciais, onde se encontram estudantes mais desprovidos da afetividade, busca-se, quase sempre, resgatá-la nos profissionais da educação em prol da qualificação dos processos de ensino e aprendizagem; não se trata de afeto materno ou paterno, mas, simplesmente, da necessidade de preencher um vazio de segurança.

Em outras palavras, a afetividade, segundo Almeida (1999), constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Ela não é sentimento nem paixão, muito menos emoção. Ela é um termo mais amplo e engloba estes três últimos que, apesar de muito parecidos, são distintos entre si.

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes, estão fechados às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola, seria difícil encontrar algum mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz. (CUNHA, 2008, p. 51).

Outro aspecto dos cursos de licenciatura, formadores de educadores que servem à demanda da educação em ciências, é carregar em seus currículos realidades parecidas, porém, distantes daquelas dos cursos de pedagogia. Há sim, uma preocupação na preparação do professor para a escola (o que há alguns anos atrás talvez não ocorresse): vários estágios curriculares, disciplinas que visam a prática curricular, metodologias de ensino, entre outros. Todavia, ainda têm-se poucas disciplinas voltadas para a didática e a psicologia educativa, para que o futuro docente possa aprender a manter o vínculo saudável entre ele e seu educando, embasado na sede pelo aprender e no afeto mútuo entre as partes.

Assim, entende-se, segundo Almeida (1999), que a postura a ser assumida pelo professor em sala de aula deve ser a de um observador, um intérprete perspicaz capaz de



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

identificar os entraves que se estabelecem entre o par professor-aluno, para melhor saber lidar com a teia das relações que se criam na apropriação do conhecimento. Corroborando, Cunha (2008, p. 63) enfatiza que o modelo de educação que funciona verdadeiramente é “aquele que começa pela necessidade de quem aprende e não pelos conceitos de quem ensina”. Ademais, a prática pedagógica para afetar o aprendente deve ser acompanhada por uma atitude vicária do professor.

Portanto, as formações em química, física, matemática, biologia, trazem um ensino muito técnico ainda, muito centrado nos termos, números, fatos, regras, leis, conceitos e outros “nomes” que perpassam a realidade científica. Esse fato não é prejudicial, uma vez que o educador precisa dominar o conteúdo a ser significado diante de seu aprendiz, mas, ao mesmo tempo, este educador precisa saber conversar, dialogar com seu aluno, buscando nele subsídios para construir conhecimento. Porém, a personalidade do educando, mesmo sendo um pré-adolescente ou já adolescente, ainda está em formação e deve ser lapidada, trabalhada para que seja um cidadão consciente, crítico, ativo e participativo na sociedade em que está inserido.

Pimenta (1999, p. 24) dispõe que é preciso saber ensinar; ter didática. Para explicar melhor o que é didática e o que é requisito para ensinar, a autora faz diversas considerações que remontam as diferentes épocas em que o professor constrói sua formação na universidade em relação à aquisição de saberes da disciplina, saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Na história de formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos. [...] houve o predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem [...]. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha a importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os de experiência. (PIMENTA, 1999, p. 24).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nota-se, portanto, que o professor, reconhecido nos primeiros ciclos como um amigo/modelo, passa ao longo do tempo a ser taxado de diversos adjetivos que muitas vezes retratam uma relação não muito amistosa com os discentes. Isso acarreta em prejuízo à aprendizagem: quando o vínculo não é bom, quando o relacionamento não é saudável, baseado no desrespeito e intrigas, a aula toda não vai bem, o conteúdo não é entendido e a indisciplina aparece, refletindo no fracasso escolar. Assim, entende-se que a afetividade é papel fundamental na formação dos sujeitos e, principalmente, na qualificação de ensino de ciências, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, pois maximiza e qualifica os processos de ensino e aprendizagem.

### **Conclusão**

Pensando na formação de cidadãos autônomos, responsáveis, justos e dotados de valores morais e éticos, é preciso que a educação, por meio dos professores, faça seu papel enquanto este sujeito estiver nos domínios escolares, ou seja, frequentando o espaço físico escolar; buscando a formação básica inicial. O ensino de ciências está presente desde o primeiro contato do educando com a escola, até o fim de sua caminhada na educação básica, ao findar do terceiro ano do ensino médio. Assim, o professor, enquanto mediador do processo de aprender, reaprender, conviver e trocar ideias de ciências ao longo da vida do sujeito, precisa favorecer de forma qualificada e positiva este contexto.

Desta maneira, é imprescindível que este educador esteja, de fato, habilitado a educar cientificamente seu discente, não apenas nos conhecimentos tangíveis pela ciência, mas também nos âmbitos atitudinais, sociais e psicológicos do sujeito, para que ele saiba viver em sociedade, expressar suas ideias, viver com qualidade, com atitudes corretas, de acordo com as normas e regras naturais da comunidade na qual mora e interage.



Freire (2002, pp. 164-165), sintetiza em uma de suas obras a ideia aqui lançada:

É esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...]. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Portanto, a formação inicial deve sempre fornecer embasamento para que os educadores sejam formadores, sirvam de exemplo, ensinem muito mais do que apenas conteúdos, números e letras aos estudantes: o vínculo afetivo não deve ser perdido ao longo do tempo, para que não se prejudique a qualidade do ensino e das relações interpessoais que ocorrem na escola e que muito contribuirão para a vida social do educando. Na mesma perspectiva, é necessário que a escola proporcione um espaço de reflexão sobre a vida do aluno como um todo, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e transformadora, na qual não se dissocie da afetividade.

Destarte, é sagaz pensar que, talvez, uma reformulação curricular nos cursos de graduação deva preparar os licenciados para entender seu educando, conhecê-lo de fato, compreender a realidade da qual ele deriva, para que seja feito um ensino de alto nível, com muita significação e, principalmente, com ênfase na vida social pacífica, cidadã, comprometida e solidária, onde os sentimentos sejam bons, as relações sejam amigáveis e o afeto seja comum entre todos.

### **Referências**

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PCN+: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e Saber na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986: 99.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.