

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

ANÁLISE DOS IMPACTOS DA DISCIPLINA "ED 707 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM" NOS DISCENTES

Sérgio Antônio da Silva Leite, Isabella Leão Gasparini, Natália Dias

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5493>

Submetido em: 2023-01-24

Postado em: 2023-02-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ANÁLISE DOS IMPACTOS DA DISCIPLINA “ED 707 – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM” NOS DISCENTES

SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2998-7112>
<sasleite@uol.com.br>

ISABELLA LEÃO GASPARINI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3265-6621>
<isabellagasparini10@gmail.com>

NATÁLIA MAZILLI DIAS³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9517-6145>
<namadias@hotmail.com>

RESUMO: A dimensão afetiva na mediação pedagógica tem sido objeto de estudo na área educacional desde o final dos anos 90 do século passado. Tendo como base os pressupostos de Vygotsky e Wallon, o presente artigo tem como objetivo investigar os impactos da disciplina ED707 “Desenvolvimento e Aprendizagem”, ofertada no Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp desde 1988, em discentes que a cursaram. A metodologia constitui-se por análise documental, questionários e entrevistas. Os dados sugerem que as experiências vivenciadas produziram notáveis impactos na história de vida dos alunos, o que pode explicar a oferta contínua da referida disciplina.

Palavras-chave: afetividade; pós-graduação; pedagogia universitária.

ANALYSIS OF THE IMPACTS OF THE SUBJECT “ED 707 – DEVELOPMENT AND LEARNING” ON STUDENTS

ABSTRACT: The affective dimension in pedagogical mediation has been an object of study in the educational field since the late 1990s. Based on the assumptions of Vygotsky and Wallon, this article aims to investigate the course ED707 “Development and Learning” - which has been offered in the Postgraduate Program at FE/Unicamp since 1988 - and its impacts of the to students who attended it. The methodology consists of document analysis, questionnaires and interviews. The data suggest that the lived experiences produced notable impacts on the students' life stories, which may explain the continuous offer of that subject.

Keywords: affect; postgraduate studies; university pedagogy.

¹ Professor colaborador da FE/Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

ANÁLISIS DE LOS IMPACTOS DE LA ASIGNATURA “ED 707 – DESARROLLO Y APRENDIZAJE” EN LOS ESTUDIANTES

RESUMEN: La dimensión afectiva en la mediación pedagógica ha sido objeto de estudio en el área educativa desde fines de la década de 1990. Con base en los presupuestos de Vygotsky y Wallon, este artículo tiene como objetivo investigar los impactos de la disciplina ED707 “Desarrollo y Aprendizaje”, ofrecida en el Programa de Posgrado en la FE/Unicamp desde 1988, en alumnos que lo cursaron. La metodología consiste en análisis documental, cuestionarios y entrevistas. Los datos sugieren que las experiencias vividas produjeron impactos notables en la historia de vida de los estudiantes, lo que puede explicar la oferta continua de esa disciplina.

Palabras clave: afectividad; posgraduación; pedagogía universitaria.

INTRODUÇÃO

Desde o final dos anos 90 do século passado, a questão da dimensão afetiva na mediação pedagógica tem sido objeto de análise de vários pesquisadores da área educacional. Nesse período, constituiu-se, na FE/Unicamp, um grupo de jovens pesquisadores dos diversos níveis – pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica – denominado “Grupo do Afeto”⁴, com diversos estudos e pesquisas desenvolvidos sobre o tema.⁵

Utilizando-se, prioritariamente, os procedimentos denominados de *entrevistas recorrentes* e *autoscopia* (Sadalla e Larocca, 2004; Leite e Colombo, 2006), as pesquisas realizadas focaram os impactos afetivos do processo de mediação pedagógica nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto de conhecimento, em sala de aula.

Dentre as pesquisas, destacam-se as que focaram o personagem conhecido como Professor Inesquecível (Falcin, 2003; Tagliaferro, 2003).

Os dados produzidos por tais projetos permitem supor que, quando a mediação pedagógica possibilita ao aluno apropriar-se com sucesso do objeto em questão e, mais que isso, quando tal sucesso é percebido pelo aluno - ou seja, o aluno tem consciência do processo – aumentam as possibilidades de se estabelecer um vínculo afetivo positivo – de aproximação – entre o aluno e o respectivo objeto/conteúdo.

Deve-se ressaltar que a relação oposta também é detectada: processos de mediação pedagógica, cujo produto final é marcado por uma relação afetiva negativa – de afastamento – entre o sujeito e o objeto.

Os pressupostos teóricos do Grupo do Afeto foram estabelecidos a partir de dois autores da Psicologia contemporânea: L. S. Vygotsky e H. Wallon. Ambos os autores elaboraram, em comum, teorias com pressupostos centrados na concepção materialista

⁴ O Grupo do Afeto é parte integrante do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

⁵ Até o presente, o grupo produziu 02 relatórios de pós-doutorado, 11 teses, 12 dissertações, 19 TCCs, 07 trabalhos de Iniciação Científica, 20 artigos, 10 capítulos, 04 livros.

dialética, segundo a qual o processo de desenvolvimento humano deve ser explicado pelas relações que o homem mantém com a sua cultura, no seu ambiente social.

Wallon (1968, 1971, 1978) desenvolveu uma teoria sobre o processo de desenvolvimento humano centrado nas relações entre quatro grandes *núcleos funcionais*, determinantes do processo: a *afetividade*, a *cognição*, o *movimento*, os quais geram o quarto núcleo - a *pessoa*. Para o autor, o processo de desenvolvimento, que ocorre através da contínua interação entre esses núcleos, só pode ser explicado pela relação dialética entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social.

Na teoria walloniana, a *emoção* é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente, constituindo as primeiras manifestações de estados subjetivos, com componentes orgânicos.

Por sua vez, a *afetividade* é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no desenvolvimento, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, surgindo com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação. É um conceito que, “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os *sentimentos* e a *paixão*” (DÉR, 2004, p. 61). Segundo Dantas (1992), a complexificação das formas de manifestação afetivas –cognitivização do processo de desenvolvimento afetivo – só pode ser atingido através da mediação cultural.

Vygotsky (1993, 1998), de maneira semelhante, assume uma posição segundo a qual o indivíduo nasce como ser biológico, fruto da história filogenética da espécie, mas que, através da inserção na cultura, constituir-se-á como um ser sócio-histórico. Ou seja, o ser humano nasce com as chamadas *funções elementares*, de natureza biológica. Cabe à teoria psicológica explicar como tais funções, a partir da inserção cultural, vão se constituir nas chamadas *funções superiores*, que caracterizam o ser humano

Assim, o desenvolvimento humano pode ser entendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo no sentido do externo (relações interpessoais) para o interno (relações intrapessoais), mediado pela ação do outro (pessoas físicas ou agentes culturais). Vygotsky (1998), porém, assume uma concepção de *sujeito interativo*, ou seja, um sujeito que sofre os efeitos da cultura, ao mesmo tempo em que age e altera o ambiente.

Com relação à afetividade, Vygotsky (1993) denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, apontando-a como um dos grandes problemas da Psicologia na sua época, ao mesmo tempo em que critica as abordagens orgânicas. Para o autor, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas.

O presente artigo divide-se da seguinte forma: nesta primeira seção, elucidou-se sobre as bases teóricas do Grupo do Afeto; a seção 2, a seguir, trata sobre a história e a estrutura da disciplina “ED 707 - Desenvolvimento e Aprendizagem”; a seção 3 aborda a

justificativa da pesquisa e os objetivos a serem atingidos; a seção 4 descreve os procedimentos de construção e análise de dados; a seção 5 descreve e analisa os dados documentais acerca da disciplina em questão, enquanto a seção 6 é composta pela análise dos dados quantitativos e qualitativos construídos na presente pesquisa. A seção 7, por sua vez, traz a discussão a partir dos dados analisados e a seção 8, as considerações finais.

SOBRE A DISCIPLINA “ED - 707 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM”

A disciplina “ED – 707 Desenvolvimento e Aprendizagem” faz parte do currículo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/Unicamp e vem sendo oferecida desde 1988. Atualmente, faz parte do rol das disciplinas indicadas para os alunos que ingressam na Pós-Graduação, de outros programas e da FE, em especial orientandos dos professores do Departamento de Psicologia Educacional, mas não se constitui como uma disciplina obrigatória.

Desde o início, os objetivos da disciplina visam habilitar o aluno a descrever e analisar os conceitos de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, à luz de algumas teorias psicológicas. Atualmente, três teorias são abordadas durante o curso: Behaviorismo, Psicogênese Piagetiana e Abordagem Histórico-Cultural, sendo o curso oferecido no primeiro semestre, com 20 vagas para alunos regulares e 05 vagas para alunos ouvintes.

Trata-se, portanto, de uma disciplina que pretende garantir a adequada compreensão das ideias centrais das teorias em questão, além dos principais conceitos nelas envolvidos. Além disso, na fase final da análise de cada teoria, a temática abordada é direcionada para que se identifiquem as possíveis contribuições de cada abordagem para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Em síntese, a estrutura atual da referida disciplina pode ser assim resumida: a) duas semanas iniciais de leitura e discussão sobre a origem histórica da Ciência e, em especial, da Psicologia, sendo esta caracterizada como uma área de conhecimento marcada pela diversidade; b) quatro semanas direcionadas para leitura e discussão de cada uma das três teorias, sendo assim organizadas: na primeira semana, aula participada ministrada pelo professor, onde se apresentam as diretrizes e conceitos gerais da teoria, geralmente acompanhada por um vídeo; nas segunda e terceira semanas, leitura e discussão para aprofundamento das teorias; na quarta semana, leitura e discussão sobre as possíveis vinculações entre a teoria e as práticas pedagógicas em sala de aula. c) após essas atividades, o aluno elabora e entrega um trabalho escrito, para o qual é orientado a apresentar uma síntese da teoria, bem como as possíveis relações com a Educação. Os trabalhos escritos⁶ são corrigidos pelo professor e, caso algum aluno não tenha alcançado os critérios mínimos exigidos, é orientado a realizar uma reescrita do texto; d) finalmente, na última semana de aula ocorre a apresentação e discussão de um filme ou de um tema, relacionado com o processo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

⁶ Nos programas de pós-graduação da Unicamp, a avaliação é realizada através de conceitos com letras: A, B, C (aprovados), D, E (reprovados).

A avaliação final de cada aluno corresponde à média das três avaliações dos trabalhos parciais correspondentes a cada teoria. Além disto, pelas normas da universidade, cobra-se do aluno a presença em 75% das aulas.

A questão central que justifica a presente pesquisa relaciona-se ao fato de que a disciplina, em 2019, foi realizada na sua vigésima nona versão consecutiva. Embora, nesse processo, tenham ocorrido várias alterações, principalmente relacionadas a conteúdos, textos e algumas atividades desenvolvidas, a estrutura e objetivos mantiveram-se os mesmos. Além disso, na avaliação final do curso, realizada desde a primeira turma, onde os alunos são convidados a avaliarem a disciplina, no seu aspecto geral e nos detalhes, praticamente todos têm reconhecido a sua relevância no seu processo de formação acadêmica. Tal condição levou os autores a estabelecerem a presente pesquisa, visando identificar as macro e micro relações que essa experiência possibilita aos alunos que dela participam.

SOBRE OS OBJETIVOS DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa tem como objetivos identificar, descrever e analisar os impactos produzidos pela disciplina “ED 707 – Desenvolvimento e Aprendizagem” no processo de constituição acadêmica de alguns alunos que a cursaram, no período de 2009 a 2019. Ou seja, buscou-se construir dados que permitissem inferir as possíveis relações entre as práticas pedagógicas, concretamente desenvolvidas durante a disciplina, e seus respectivos impactos nos alunos, sendo estes caracterizados pelos movimentos de aproximação/afastamento detectados entre os mesmos e os conteúdos e as práticas por eles vivenciadas.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores, o conjunto dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo do Afeto (Leite e Tassoni, 2002 e 2007; Leite e Tagliaferro, 2005; Leite, 2006; Leite e Falcin, 2006; Leite e Kager, 2009) permite identificar algumas das decisões assumidas, por um *Professor Inesquecível*, que produzem inevitáveis consequências afetivas de aproximação na relação que se estabelece entre o aluno e os conteúdos específicos de ensino.

Sem a pretensão reducionista e reconhecendo que, certamente, há inúmeros outros fatores que compõem o processo de mediação pedagógica, identificaram-se cinco decisões básicas que, dependendo de como são assumidas, produzem impactos afetivos positivos ou negativos, uma vez que podem determinar o sucesso ou o fracasso da relação de ensino-aprendizagem, vivenciada pelo aluno. São elas: a) a escolha dos objetivos de ensino; b) a decisão sobre o início do processo de ensino; c) a organização dos conteúdos de ensino; d) a escolha das atividades e procedimentos de ensino; e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino.

Para a presente pesquisa, as cinco decisões acima terão um importante papel no direcionamento da discussão dos dados construídos.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar, predominantemente, a abordagem qualitativa; porém, vale ressaltar que uma parcela é de dados quantitativos.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram a análise documental, bem como o uso de questionários e de entrevistas, sendo estas gravadas em vídeo e áudio, mediante consentimento dos sujeitos. O presente trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Unicamp, CAAE: 45323221.0.0000.8142.

Optou-se por delimitar a análise das turmas dos anos de 2009 a 2019, tendo em vista a possibilidade de acesso aos estudantes por meio de seus e-mails. Sendo assim, os sujeitos da pesquisa foram ex-alunos que estiveram matriculados regularmente na disciplina ED707 “Desenvolvimento e Aprendizagem”, durante aquele período, totalizando 176 estudantes. Este grupo inclui os alunos que responderam os questionários e foram escolhidos para as entrevistas.

A análise documental, realizada no primeiro momento, deu-se a partir dos registros da disciplina, arquivados pelo professor. Esses registros incluem o planejamento das aulas, o diário de frequência, os trabalhos dos alunos, assim como as notas e reescritas. Buscou reunir e sintetizar os dados de todas as 29 turmas, visando reconstruir a história pedagógica da disciplina.

O primeiro contato com os ex-alunos foi realizado por meio de e-mails que explicavam a pesquisa, seus objetivos e procedimentos, visando evidenciar a importância da colaboração dos participantes na produção dos dados. Foi enviada uma cópia do TCLE⁷ para que cada um pudesse assinar, além do link de acesso ao questionário, realizado através da plataforma Google Formulário, para que respondessem.

A elaboração do questionário foi baseada nas cinco decisões pedagógicas que vêm sendo estudadas pelo Grupo do Afeto, já citadas anteriormente. Além de detalhar essas decisões a fim de serem avaliadas pelos participantes da pesquisa, também se questionou acerca do clima emocional, da relação professor-aluno e do domínio do conteúdo pelo professor, questões essas que também são frequentes nas produções do Grupo do Afeto (Leite, 2018).

O questionário possuía perguntas fechadas, seguindo a metodologia da Escala Likert (Dalmoro, Vieira, 2013), permitindo ao sujeito classificar os aspectos pedagógicos e metodológicos da disciplina entre 5 opções de resposta, sendo 1- “péssimo” e 5- “ótimo”. Além disso, o questionário também apresentava uma questão aberta que se repetia: “por que você faz essa avaliação?”.

A análise dos dados desse primeiro momento, gerada por 25 respostas obtidas a partir do questionário, seguiu também duas fases. Na primeira, realizou-se uma análise das perguntas fechadas, a fim de obter alguns dados quantitativos; desta forma, calcularam-se a quantidade e o percentual de cada resposta para cada pergunta, determinando-se as porcentagens de alunos que responderam 1, 2, 3, 4 ou 5 para cada questão, levando-se em conta o total de respostas obtidas para cada pergunta como 100%.

⁷ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a produção e análise dos dados quantitativos, realizou-se a segunda etapa da pesquisa, de caráter qualitativo. Com base nas tabelas das categorias desenvolvidas a partir das respostas às perguntas abertas, analisou-se o grupo de respostas de cada participante (numerados entre 1 e 25) selecionando de acordo com a qualidade crítica das respostas. Foram selecionados, desta forma, 5 sujeitos para participarem nas entrevistas, com o objetivo de aprofundar as respostas dadas ao questionário, além de compreender, de maneira detalhada, os impactos da disciplina na história de vida pessoal e profissional desses participantes. Essas pessoas também assinaram o TCLE via e-mail.

Todas as entrevistas foram realizadas via Google Meet, com uma pesquisadora e um participante por vez. O formato da entrevista foi baseado nas respostas dadas pelo sujeito ao questionário, sem roteiro ou estrutura pré-estabelecida. Cada entrevista foi gravada e arquivada no drive de cada pesquisadora e, posteriormente, transcrita de forma parcial, isto é, realizou-se a transcrição exata das palavras nos momentos em que o participante narra fatos relevantes para os resultados da pesquisa.

SOBRE OS DADOS DOCUMENTAIS

Desenvolvimento da disciplina de 1988 a 2019

A primeira edição - 1988

A disciplina foi iniciada com a sigla “FE-334 Desenvolvimento e Aprendizagem” e deveria ser oferecida em caráter obrigatório, sempre no primeiro semestre. Visava atender aos alunos ingressantes no programa de Mestrado da FE, prioritariamente na área de concentração da Psicologia Educacional. A partir de 1999, a sigla foi alterada para ED-707, mantendo o título, mas perdendo seu caráter de obrigatoriedade.⁸

Nessa primeira versão, foram realizados 10 encontros. A disciplina foi estruturada em torno de seis teorias psicológicas: Behaviorismo, Psicogênese Piagetiana, Psicanálise, Fenomenologia, abordagem Histórico-Cultural e Linguística. Em cada teoria, houve uma palestra apresentada por um profissional convidado. No final do curso, os alunos deveriam escolher uma teoria e apresentar um trabalho escrito de aprofundamento.

Na avaliação do curso, realizada pelos alunos, foi unânime a posição de que a disciplina deveria ser mantida, com mudanças, visando atender as necessidades acadêmicas dos alunos ingressantes no programa.

Segue uma síntese dos principais aspectos que compõem a disciplina, bem como as alterações ocorridas.

Conteúdos básicos

Em 1989, na segunda edição, foram abordadas quatro teorias – Behaviorismo, Psicogênese Piagetiana, Psicanálise e Histórico-Cultural – através de palestras com indicação anterior de textos básicos. Foram reservadas três aulas para cada disciplina: uma para a

⁸ Atualmente, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp não apresenta disciplinas obrigatórias.

palestra e duas para discussão dos textos indicados. Em 1991, a disciplina assumiu os conteúdos atuais: apenas três teorias – Behaviorismo, Psicogênese Piagetiana e abordagem Histórico-Cultural - através das palestras com convidados – com ampliação de textos para leitura e discussão. Assim, cada abordagem foi desenvolvida em quatro encontros, sendo uma palestra e três sessões de discussão de textos.

Além disto, nas duas primeiras semanas, a partir da edição de 1989, foi incluída a questão da Psicologia como ciência, através de textos escolhidos.

A partir da edição de 1992, no último dia de aula, passou a ser realizada discussão do filme “O enigma de Kasper Houser”, de Werner Herzog, seguida de uma discussão sobre o desenvolvimento da personagem central, segundo as teorias abordadas.

Em 2003, foi incluído, no período inicial do curso, o capítulo 1 do livro organizado por Kahhale – “A diversidade da Psicologia”. Tal texto⁹ permitiu um aprofundamento da análise sobre o desenvolvimento da Ciência, relacionando tais eventos com o processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. No mesmo sentido, em 2012, foi introduzido o capítulo 2, do referido livro¹⁰. Tal texto possibilitou aprofundar a análise histórica do desenvolvimento da Psicologia como Ciência, marcada pela diversidade.

Fechando esse bloco inicial da disciplina, em 2013, foi incluída a apresentação de um powerpoint, intitulado “Ciência e Método Científico”, elaborado pelo professor responsável.

Atividades

Como visto, até 1992, as atividades centrais da disciplina eram as palestras realizadas por convidados específicos. A partir de 1993, as três teorias passaram a ser abordadas através de uma aula inicial, apresentada pelo professor responsável, com uma melhor organização dos textos a serem discutidos nas três semanas seguintes; essa estrutura foi mantida até o presente momento, com alterações apenas nos textos utilizados. Com relação às aulas iniciais de cada teoria, a partir de 1994 foram aprimoradas, tornando-se melhor estruturadas, enriquecidas com elementos históricos e conceituais. No mesmo sentido, em 2008, foi incluído um vídeo, em cada uma das teorias,¹¹ com o intuito de fornecer mais elementos a serem analisados e discutidos.

Em 1998, ocorreu a introdução do *roteiro de leitura* com questões que passaram a acompanhar alguns dos textos lidos; tal roteiro tinha como objetivo levar os alunos a estabelecerem uma relação mais profunda com o texto.

Outra atividade importante relaciona-se com o processo de discussão ocorrido em sala de aula. Até a edição de 2010, as discussões dos textos eram realizadas de forma variada, sem uma sistematização. A partir daquele ano, passaram-se a utilizar as atividades de *grupinho*, seguido do *grupão*, de forma mais sistemática. Na primeira situação, a ênfase é a compreensão dos textos, através

⁹ Trata-se do texto “A produção do conhecimento nas revoluções burguesas”, de Kahhale, Peixoto e Gonçalves.

¹⁰ Trata-se do texto “A constituição histórica da Psicologia como ciência”, de Kahhale e Andriani.

¹¹ Série Grandes Educadores, da empresa ATTA.

de roteiros; no grupão, entretanto, a ênfase é a problematização, por parte do professor e dos alunos, além de identificarem-se as possíveis contribuições da teoria para as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Neste sentido, a partir de 2011, em cada abordagem foi incluído um texto analisando a relação da respectiva teoria com a Educação.

Processo de avaliação dos alunos e do curso

A partir de 1989, a avaliação dos alunos passou a ser realizada através de um *trabalho escrito* no final de cada abordagem, o qual era lido e avaliado pelo professor. Durante as edições seguintes, o processo de *feedback* dos trabalhos escritos, fornecido pelo professor, foi gradualmente sendo ampliado, tornando-se um instrumento de aprendizagem muito importante, de acordo com a avaliação dos alunos. Assim, em 1995, o feedback escrito já se mostrava sensivelmente diferenciado com relação às primeiras edições. Tal feedback passou a ser elaborado de forma mais detalhada, por escrito, envolvendo os aspectos de conteúdo e de forma.

Ainda com relação a este tema, uma importante alteração ocorreu a partir de 1998, quando, no processo de avaliação dos trabalhos individuais escritos, foi incluído o procedimento de *reescrita*: os alunos são solicitados a reescreverem, total ou parcialmente, os seus textos, a partir do feedback fornecido pelo professor responsável. A reescrita pode implicar na melhora do conceito inicial atribuído pelo professor, desde que o/a aluno/a retome as questões e reelabore o texto apresentado. Para isso, é necessário revisitar os textos lidos e discutidos durante as aulas.

Finalmente, com relação à avaliação do curso¹², deve-se ressaltar que todas as alterações introduzidas foram baseadas nas *avaliações*, orais ou escritas, realizadas pelos alunos no final da disciplina. Assim, pode-se afirmar que o feedback de um grupo tem sido relevante para o trabalho desenvolvido com os alunos das edições seguintes.

Dados quantitativos sobre os alunos envolvidos

Como já foi citado, os documentos permitiram identificar todos os alunos que se inscreveram na disciplina, no período em tela, bem como os que se inscreveram, mas não iniciaram, os evadidos, os ouvintes e os concluintes.

No período de 1988 a 2019, foram oferecidas 29 edições da disciplina, exceto nos anos de 1990, 2007 e 2014. As razões referem-se a movimentos grevistas¹³ e ao ano em que não houve processo de seleção no Programa de Pós-Graduação da FE, no segundo semestre.

Devem-se destacar os seguintes aspectos:

a) dentre os alunos inscritos – 584 – temos:

¹² Com relação à avaliação do curso, até 2016 era realizada coletivamente, de forma verbal, no último dia de aula. A partir de 2017, no final do curso, foi introduzida a avaliação através de um instrumento escrito, além da verbal.

¹³ Ocorreram greves dos docentes nos anos 1989, 1996, 2000, 2007, 2004, 2014 e 2016. Nesses anos, procurou-se repor após o término das greves.

Tabela 1: Alunos inscritos

Alunos que não iniciaram	46	7,88%
Alunos evadidos	25	4,28%
Alunos concluintes	513	87,84%

Fonte: Acervo dos pesquisadores

b) dentre os alunos concluintes – 513 – temos:

Tabela 2: Alunos concluintes

Alunos ouvintes	57	11,11%
Alunos matriculados no Programa de Pós/FE	355	69,20%
Alunos de outras unidades/programas	101	19,69%

Fonte: Acervo dos pesquisadores

c) dentre os alunos matriculados no Programa da Pós-Graduação/FE – 355, temos:

Tabela 3: Alunos matriculados no Programa da Pós-Graduação/FE

Orientandos de docentes do DEPE	239	67,32%
Orientandos de docentes de outros departamentos/FE	116	32,68%

Fonte: Acervo dos pesquisadores

Dados sobre as Avaliações que os alunos receberam durante as edições

Sobre o processo de Avaliação dos alunos, os dados mostram o seguinte:

- dos 513 alunos concluintes, houve 100% de aprovação – conceito A, B ou C - ou seja, nenhum aluno concluinte foi reprovado;
- as avaliações detalhadas, no entanto, só aparecem a partir de 1999. Considerando esta edição para frente – n=307 – temos:

Tabela 4: Sobre as avaliações dos alunos

Alunos com conceito A	229	74,59%
Alunos com conceito B	63	20,52%
Alunos com conceito C	15	4,89%

Fonte: Acervo dos pesquisadores

SOBRE O OLHAR DOS ALUNOS

As perguntas fechadas do questionário solicitavam que o sujeito avaliasse determinado aspecto da disciplina, selecionando entre as cinco opções da escolha Likert: Péssimo, Regular, Bom, Muito Bom e Ótimo. Não houve respostas nas duas primeiras. A tabela a seguir foi construída a partir das respostas a essas questões:

Tabela 5: Porcentagens de respostas obtidas através do questionário¹⁴

Questão	Bom	Muito bom	Ótimo
“Na sua avaliação, este curso foi:”	0	8%	92%
“Com relação ao cumprimento do objetivo, você avalia que esse curso foi:”	0	8%	92%
“Com relação à escolha dos conteúdos teóricos estudados e à sequência dos mesmos - introdução histórica da Ciência e da Psicologia, Teoria Comportamental, Teoria Psicogenética e Teoria Histórico-Cultural - você avalia que o curso foi:”	0	12%	88%
“Você avalia a organização das atividades de cada teoria estudada no curso - introdução ao tema, aula expositiva, vídeo, debates em grupo e produção de texto - como:”	4,17%	8,33%	87,50%
“Você avalia as aulas expositivas com slides como:”	20,83%	12,50%	66,7%
“Você avalia que o uso de vídeos introdutórios sobre as abordagens estudadas, foi:”	4,17%	8,33%	87,50%
“Sobre as discussões realizadas em pequenos grupos, você avalia como:”	12,50%	8,33%	79,17%
“Sobre as discussões realizadas no "grupão", você avalia como:”	4,17%	20,83%	75%
“Você avalia que a seleção de textos propostos foi:”	0	24%	76%
“Como você avalia os roteiros de leitura disponibilizados pelo professor?”	4%	12%	84%
“Com relação ao procedimento de avaliação - produção de uma síntese das teorias estudadas ao final do estudo de cada uma delas - você avalia como”	0	20%	80%
“Sobre os feedbacks do professor em relação às produções de texto, você avalia como:”	0	4%	96%
“Como você avalia a possibilidade de reescrita dos trabalhos?”	4%	4%	92%

¹⁴ Não apareceram respostas nos itens “Péssimo” e Regular”.

“Como você avalia a relação professor-aluno ocorrida durante o curso?”	0	12%	88%
“Como você avalia o domínio e a aproximação do professor com relação aos conteúdos abordados?”	0	4%	96%
“Segundo Casassus (2008, p.90) "Por clima emocional da aula entende-se um conceito que está composto por três variáveis: o tipo de vínculo entre docente e aluno, o tipo de vínculo entre os alunos e o clima que emerge dessas relações" (tradução nossa). Como você avalia o clima emocional vivenciado nas aulas da disciplina?”	0	20%	80%

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Com relação à pergunta: “Você enfrentou dificuldades durante o curso?”, as respostas foram agrupadas da seguinte maneira: quinze pessoas disseram não ter enfrentado dificuldades durante o curso, sendo que, entre os motivos, apareceram as seguintes respostas: “estava familiarizado”; “professor didático; organizado, bom planejamento ajudou”; “curso basilar”. Oito participantes disseram que sim, que haviam enfrentado dificuldades durante o curso, sendo estes os motivos: “carga de estudo e leitura; exigiu tempo e atenção; trabalhos; produção textual”; “tinha alta expectativa”; “foi minha primeira disciplina, não estava familiarizado”; “a greve atrapalhou”; “difícil, mas valeu a pena, aprendi muito”. Dois dos participantes optaram por não responder.

Com relação ao cumprimento do objetivo do curso, a análise da entrevista permite observar que o objetivo do curso foi de encontro às expectativas dos alunos.

Ad: [...] E a proposta dele, a gente sabe, é... ele chama de calibrar os conceitos, né? [...] obviamente todo mundo vê o Vigotski, o Piaget, o Skinner né, principalmente esses três na graduação, é lógico que a gente estuda esses autores e lê os livros tal, mas a disciplina da pós permite que a gente aprofunde esses estudos né? [...]. (Dados da entrevista)

O questionário possuía uma questão aberta sobre a avaliação feita pelo sujeito em relação aos conteúdos do curso. Nesse espaço, houve 24 respostas positivas, dentre as quais 13 falavam sobre os conteúdos, afirmando que eram coerentes, abrangentes, tinha sequência lógica e que o professor é referência no assunto. Outras 8 respostas positivas demonstravam que os sujeitos ainda se lembram dos conteúdos. Ainda 3 respostas falavam sobre a escolha dos autores das teorias abordadas e do quanto a disciplina contribuiu para suas práticas pedagógicas. Apenas uma resposta foi negativa quanto aos conteúdos teóricos, afirmando que sentiu falta de estudar Wallon na disciplina.

Além do questionário, realizaram-se entrevistas com alguns participantes, afim de aprofundar a compreensão acerca dos impactos provocados pela disciplina. Os entrevistados destacaram a relevância das aulas iniciais, nas quais o professor discute a psicologia enquanto

ciência. Quanto à aprendizagem sobre o Behaviorismo, as falas indicavam que puderam apropriar-se de um conhecimento novo ou mesmo que possuíam, de maneira muito rasa ou distorcida.

Em relação ao estudo do Construtivismo, os participantes demonstraram já ter um conhecimento anterior sobre esta abordagem teórica, mas sentiram que puderam aprofundar e aprender mais. A abordagem Histórico-cultural, por sua vez, impactou os participantes no sentido de dialogar com as práticas pedagógicas que os sujeitos possuíam em suas vidas profissionais.

Mn: Assim, às vezes a gente lê algum artigo que tangencia né, sei lá, alguma coisa falando sobre o Vigotsky ou Piaget, né? [...] O sentido de aprendizagem do senso comum que eu tinha. [...] Essa disciplina me ajudou bastante a pensar essas outras questões, além de apresentar referenciais teóricos consolidados na psicologia, na questão da aprendizagem e do desenvolvimento, teve também essa questão das conversas, dos entre classes, né. Foi muito importante também pra eu entender como as outras pessoas entendem, de diferentes áreas... (Dados da entrevista)

Sobre a aula expositiva com slides, os resultados da entrevista revelaram a percepção de um sujeito entrevistado:

An: Olha, a dinâmica da aula dele, você percebia que não era uma aula despreparada, ele tinha uma lógica. [...] então as aulas e as explicações também que ele tecia, aquela coisa da aula mais... da exposição, mesmo, de um conhecimento, mas também sempre tentando dialogar com a gente pra entender o que a gente tava pensando, né? (Dados da entrevista)

Nas entrevistas, os alunos também ressaltaram o uso dos vídeos introdutórios pelo professor tanto como um ponto de partida para as discussões.

Ad: ele sempre vai trazer um documentário, um filme, então a gente assistiu programas que estão disponíveis no YouTube sobre... não sei ele ainda faz isso, mas acho que faz, né? [...] Aquelas discussões, tem o Yves de La Taille falando, tem é... a Isabel Galvão, enfim... daí ele vai trazendo esses vídeos, eu acho importante também, sempre gostei muito de dar aula usando recurso áudio visual, usando vídeo, é... então eu reafirmei isso, eu já fazia isso, mas vendo o professor fazer isso na pós, eu falei “opa, dá pra fazer isso” [...]. (Dados da entrevista)

O questionário apresentava uma pergunta aberta que permitia aos alunos justificarem as avaliações feitas por eles sobre a realização dos pequenos grupos. Nessa questão, obteve-se um total de 17 avaliações positivas sobre a atividade, das quais surgiram comentários como: enriquecedora, dialógica, excelente, clareava a visão, a diversidade de pessoas ajudava, permitia socializar as ideias, sistematizar conceito, tirar dúvidas, etc. Cinco das respostas obtidas tinham um caráter positivo, mas geral, com comentários que diziam que a disciplina havia sido marcante, que o conjunto de atividades foi essencial e que houve variedade de atividades. Duas respostas foram consideradas como uma avaliação negativa da atividade, pois alguns alunos ficavam intimidados e que, no ano da greve, isso foi um empecilho muito grande. Um participante optou por não responder.

Th: [...] o professor sempre organizou o espaço em que a gente discutisse em pequenos grupos e depois a conversa ou a discussão se expandia pra todo o grupo, então isso era bom porque nesses momentos pequenos, além da gente poder falar exatamente sobre o tema da aula, a gente também tinha esse espaço pra comentar as coisas da própria pesquisa de cada um e etc. (Dados da entrevista)

Quando questionados sobre o motivo da avaliação realizada acerca da prática do grupão, 20 participantes destacaram os aspectos positivos dessa prática. Afirmou-se: o grupinho funcionava para elaborar, e o grupão para socializar; que era um momento que possibilitava tirar dúvidas, confrontar ideias; professor faz boas intervenções; ajuda a identificar os limites da teoria; motiva para ler os textos; há muita troca de opiniões; os conteúdos do grupão possibilitam relacionar com as vivências.

Por outro lado, 4 ex-alunos destacaram os aspectos negativos dessa prática pedagógica: alunos nem sempre estão focados; há alunos acanhados (participação maior no grupinho). Além disso, 1 sujeito não respondeu a essa questão.

No momento das entrevistas um sujeito abordou a questão do grupão da seguinte forma:

Mn: Era legal nessa questão de grupinhos e grupões que assim, eu era químico [...], mas assim tinha muita gente de outros cursos nada a ver, é... Educação física, né, eu ficava pensando “poxa”, me fez pensar “pô, essa pessoa tá vindo aqui, com certeza tá querendo, esses conhecimentos vão tangenciar o trabalho dessa pessoa.” Então eu fiquei pensando, várias outras áreas de humanas, é bem interessante isso. (Dados da entrevista)

Na ocasião da entrevista, a questão dos textos propostos foi abordada na medida em que alguns sujeitos referiram-se aos textos escolhidos como fundamentais para embasar a discussão pedagógica:

Ad: [...] os textos tão aqui até hoje, os xerox da pasta tão aqui até hoje, com os grifos tal, as anotações de sala tão aqui, então a gente carrega um pouco pela vida a fora, esse material, a gente nunca descarta esse material, né? Eu tenho esse material todo preparado hoje pra, tanto da formação nas escolas, como da formação no Ensino Superior [...]. (Dados da entrevista)

Acerca do procedimento de avaliação, 19 participantes destacaram os aspectos positivos: até hoje consulta os trabalhos feitos; professor leu e comentou; fez correção minuciosa; professor dedicado; procedimento ajudou a entender as teorias; era um exercício da síntese; o procedimento é uma prática rara na pós-graduação; procedimento de avaliação distribuído ao longo do semestre.

Por outro lado, 4 participantes destacaram os aspectos negativos da avaliação: faltou espaço para avaliação crítica; faltou ensinar como fazer citações; alto nível de exigência, demanda tempo. Ainda houve um participante que falou sobre o aspecto negativo de outra questão - alguns textos com tradução equivocada (Vigotski) - e um sujeito que não respondeu a essa pergunta.

No momento da entrevista, ficou evidente o impacto da atividade avaliativa na experiência dos participantes. Um sujeito relatou:

An: E assim, fora tudo isso, eu percebo que uma coisa assim, um diferencial, um impacto, é em relação à própria produção dos trabalhos que ele corrigia, né? Porque até no questionário que vocês encaminham antes, eu ressaltai isso, que era

muito trabalhoso, sabe, fazer a produção, [...] e você percebia que da parte dele, que ele realmente lia os trabalhos e fazia os apontamentos em relação àquilo que você tinha produzido. [Sobre o desenvolvimento da escrita a partir das correções do professor] ah, com certeza. Com certeza, porque quando a gente escreve é um exercício de leitura também, né? É você expressar o seu pensamento, a forma como você tá organizando o seu pensamento, a partir dos conhecimentos que foram apresentados na disciplina, né? (Dados da entrevista)

Sobre a possibilidade de reescrita, observa-se que apenas 1 dos participantes optou por não responder, enquanto os demais trouxeram em suas respostas que a possibilidade de reescrita era uma forma de aprimoramento, lapidação, um meio de aprender com o próprio erro, demonstra que o professor não está preocupado com a nota em si, auxilia na escrita da tese, permite melhorar a escrita acadêmica e o nível de produção escrita, possibilita a aprendizagem contínua.

Durante a entrevista também foi possível perceber a importância do processo de reescrita dos trabalhos como uma forma de aprimorar o conhecimento.

An: Porque voltava corrigido, e até teve a primeira situação, eu precisei reescrever o trabalho, porque ele pontuou que não estava apresentando ali aquilo que ele gostaria, né, relacionado ao primeiro momento da aula, já que ele organizava a disciplina em três grandes eixos. [...] Então, por exemplo, essa primeira situação que ele pediu pra reescrever, eu me lembro que a primeira escrita foi muito mais complicada, porque a gente não entendia muito bem “mas o que será que ele quer, né? O que que ele tá... ah, vou fazer aqui né e depois se ele pontuar alguma coisa, a gente refaz?”. (Dados da entrevista)

Na questão aberta acerca do feedback dado pelo professor, 14 participantes destacaram os aspectos positivos desse processo: severos, mas ajudam; aprimoram conceitos; complementam e aprofundam; prática rara na pós-graduação; o melhor feedback de todas as disciplinas que cursei; poucos, mas pontuais; atento à escrita acadêmica.

Ao mesmo tempo, 9 sujeitos utilizaram esse espaço para destacar características positivas do professor: detalhista; cuidadoso e gentil; dava dicas e elogiava; dedicado nas correções; preciso; destaca pontos fortes e o que falta. Além disso, 1 sujeito destacou um aspecto positivo da própria avaliação, afirmando que a produção de texto é importante, e 1 sujeito não respondeu a essa questão.

Na entrevista, a questão do feedback se destacou. Esses narraram sobre a minúcia com que o professor corrige os textos, sobre os apontamentos de caráter ortográfico e destacam ainda o quanto essa prática é rara na sua experiência de pós-graduação. Um participante narrou uma vivência que envolvia o feedback do professor:

Pe: Sim. E você contou também no questionário que teve uma situação que o professor deixou pra entregar o seu trabalho por último...

Mn: Ah, nossa! É inesquecível. Inesquecível. Assim, foi um dos últimos trabalhos... O último, o último trabalho, falando sobre Vigotsky. E daí, nossa, eu lembro assim que foi uma época que assim, [...] eu tava bem desanimado, muito cansado. [...] e o professor sempre fazia isso, ele chamava um por um, né, então a gente já sacou, falou “os que ele chama primeiro, é que não foi também, então quando ele chama primeiro a gente já fica: hum...”. Tudo bem, mas meus trabalhos sempre com nota boa porque eu me empenhava bastante, mesmo. Aí foi indo, foi indo, chamou todo mundo, aí me deu um desespero, falei “meu deus, será que eu não entreguei? Será que eu não entreguei?”. E chamava, e chamava, e as meninas que ficavam comigo ali da química, falavam assim “nossa, e aí né?”,

fiquei meio desesperado né. Aí chamou todo mundo, eu falei “professor, não chamou meu nome”, ele falou assim “qual que é seu nome?”, eu falei “Manoel, professor”, “ah deixa eu ver”. [Imitando o professor] “ah, eu sei porque eu não chamei seu nome, é que você ficou por último porque seu trabalho foi o melhor da sala” [risos] foi uma coisa, aquilo lá me derrubou, aquilo lá, nossa, desmonte, assim... Eu só não chorei porque eu segurei muito ali. Mas eu lembro com muito carinho dessa situação. Foi assim o que me salvou, vamos dizer assim, na pós-graduação [...]. (Dados da entrevista)

No tocante à relação professor-aluno, a questão aberta do questionário recebeu 11 respostas que falavam de características positivas do professor. Além disso, 7 respostas diziam respeito às características da relação professor-aluno na disciplina: relação respeitosa e ética; boa relação; manteve-se mesmo depois do final do curso; relação interativa; atenção e dedicação; relação afetiva positiva. Houve ainda 5 respostas relacionadas aos impactos nos alunos: adorou a disciplina; gratidão em relação ao professor; relação maravilhosa; senti saudades. Dois sujeitos não responderam a essa questão.

O produto das entrevistas evidencia o caráter positivamente afetivo das memórias dos participantes no que diz respeito à relação professor-aluno. Conforme narrou um sujeito:

Mn: E partir dessa disciplina, e a disciplina eu digo, não assim enquanto conteúdo, mas enquanto discussão em sala de aula, foi muito enriquecedor. O professor sempre trazia discussões, questões, às vezes ele falava “é mesmo?” (risos), aí você até já... Ele falava “é mesmo? Mas fala de novo”, não sei o quê, então aquilo produziu um efeito muito positivo na minha formação, foi bem interessante. [...] O professor sempre foi muito gente boa, né, ele conversava com a gente, ele tentava... Isso que é legal, ele fazia esforço de tentar entender o que a gente tava falando, que é uma coisa que professor, às vezes, não tem isso né. (Dados da entrevista)

Na questão aberta que indagava sobre o motivo de determinada avaliação sobre o clima emocional da disciplina, 10 sujeitos abordaram as características positivas do clima emocional em sala de aula: favorável para a aprendizagem; saudável, agradável; acolhedor; possibilidade de troca e de partilha; ambiente familiar e descontraído; clima de cooperação e tranquilidade.

Além disso, 7 respostas destacavam as características positivas do professor em relação ao clima emocional em sala de aula. Outras 2 respostas destacaram aspectos negativos do clima emocional na sala de aula: senti que havia pessoas que ficavam tensas para dar opinião; relação entre alunos às vezes tornava o clima pesado. Mais 2 respostas relatavam os impactos do clima emocional nos alunos: sentiam-se à vontade; clima positivo aumenta confiança nos alunos. Por fim, 2 respostas trataram sobre aspectos gerais da disciplina: professor afetou os alunos de forma positiva; trabalhos e atividades facilitaram o clima. E 2 participantes não responderam a essa questão.

Na ocasião da entrevista, apenas uma fala ressaltou a questão do clima emocional na sala de aula, destacando o papel do professor nesse contexto: “**Mn:** As memórias são sempre de admiração. [Sobre o professor] E ele é uma pessoa muito alto astral, né, sempre alegre, aquilo acabava contagiando a sala de aula” (Dados da entrevista).

Acerca da última pergunta do questionário “Que outros aspectos da disciplina você gostaria de avaliar?” agruparam-se as respostas da seguinte maneira: seis participantes

trouxeram questões relacionadas com os impactos da disciplina como sendo “básica e necessária para todos os alunos”, “possibilitou aprofundamento teórico”, “fiquei muito satisfeito”; “sentimento de gratidão em relação ao professor” e, por fim, “como professor, ainda se lembra da disciplina e das atividades desenvolvidas pelo professor durante a disciplina; contribuiu enquanto aluno e enquanto educador”.

Cinco das respostas obtidas evidenciaram o papel do professor: “foi crucial; respeitoso e acolhedor; relações interpessoais positivas”, “professor teve um papel importante na sua formação”, “professor tem uma didática rara na universidade”.

Apenas um dos participantes apresentou a greve como um dos aspectos negativos da disciplina, porque as aulas não foram repostas. Quatro participantes disseram não ter nada a acrescentar e nove optaram por não responder.

Além das respostas obtidas no questionário, os alunos trouxeram aspectos significativos de como os conteúdos e a própria dinâmica da aula influenciou e ainda influencia tanto a vida acadêmica, enquanto pesquisador(a), como a vida profissional.

An: [...] Mas eu trabalho numa equipe, né, na diretoria pedagógica da secretaria municipal de educação, numa equipe que é conhecida como Equipe de Formação de Professores. [...] Então quando a gente tava lá estudando, pensando alguma formação pra professor, e surgia alguma dúvida, eu recorria àquilo que ele tinha apresentado pra gente na disciplina. (Dados da entrevista)

Ma: [...] o carinho assim que ele tinha, que ele falava... e é o que eu tento fazer com meus alunos também, eu brinco, eu falo, eu conto da minha vida, eu procuro trazer eles pra mim, porque assim, eu sinto que fica diferente, sabe? Eles sentem assim, uma interação [...]. Então assim, tudo o que eu vi do professor, em algum momento eu uso, entende? Às vezes eu penso assim ‘nossa, isso aqui eu lembro do dele’, surgem alguns momentos que a gente resgata, né? Porque ele também usou muito da afetividade. (Dados da entrevista)

Um outro núcleo temático que apareceu como resultado das entrevistas foi a influência da disciplina na produção acadêmica. Sobre isso, um sujeito relatou que a disciplina foi muito importante para a sua formação enquanto pesquisador, pois utilizou-se dos conceitos abordados na disciplina ED707 para escrever sua dissertação.

SOBRE A DISCUSSÃO DOS DADOS

O conjunto de dados construídos nesta pesquisa permite afirmar que, no período abordado, a disciplina “ED 707 – Desenvolvimento e Aprendizagem” produziu fortes impactos nos alunos que a cursaram. A avaliação geral do curso, realizada pelos sujeitos, indica 92% de respostas “ótimo” e 8 % de respostas muito bom”.

Tais resultados podem ser discutidos a partir das bases teóricas aqui assumidas, centradas na *concepção interacionista de ensino-aprendizagem*, que assim pode ser resumida: o processo de conhecimento não é transmitido, como previa o modelo tradicional de aprendizagem; entende-se, atualmente, que o processo de conhecimento é construído na relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, ou seja, o processo de construção do conhecimento ocorre através da ação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, a qual envolve um duplo movimento – o da ação do sujeito sobre o respectivo objeto e o da

consequente elaboração dessa ação pelo próprio sujeito; no entanto, o sucesso ou o fracasso de tal processo é determinado, em grande parte, pela qualidade da *mediação pedagógica* desenvolvida pelos agentes mediadores da cultura, conforme explica Vygotski (2013, 1).

No presente caso, foca-se a relação aluno-conteúdos abordados, mediada pela ação, principalmente, do professor – sem dúvida, o principal agente mediador em sala de aula. Neste quadro, a contribuição das pesquisas realizadas pelo Grupo do Afeto (Leite, 2006, 2013 e 2018) tem demonstrado que as práticas pedagógicas, desenvolvidas pelo professor em sala de aula, produzem, simultaneamente, impactos de natureza cognitiva e afetiva, nas relações que se estabelecem entre o aluno e o objeto. A presente pesquisa contribui, exatamente, neste sentido: identificar as condições planejadas, na disciplina ED 707, que produziram tais impactos, os quais podem ser inferidos a partir dos dados construídos.

As pesquisas desenvolvidas sobre o chamado Professor Inesquecível, realizadas pelos membros do Grupo do Afeto, têm apontado, pelo menos, cinco decisões determinantes, aqui já apresentadas, as quais têm sido assumidas por esses professores, podendo ser utilizadas como um roteiro para discussão dos presentes dados.

A começar pelos *objetivos*: os dados das pesquisas realizadas, pelos membros do Grupo do Afeto, apontam que uma das características desse profissional é garantir que os alunos identifiquem a importância e a função dos objetivos e dos conteúdos a serem abordados durante o curso – sua *relevância*. Neste sentido, defende-se que a definição de objetivos não é uma questão técnica, mas envolve valores e crenças, o que deve levar o professor a, continuamente, avaliar a relevância de suas propostas de ensino para a vida dos alunos. Pode-se supor que, sem esse reconhecimento, dificilmente os alunos conseguirão se envolver afetivamente com os temas em questão.

Além da relevância, destaca-se também a questão da *clareza* dos objetivos: quando os mesmos são descritos em termos do desempenho esperado, aumentam as chances de os alunos identificarem a sua relevância. Ao contrário, quando são descritos em termos vagos, os alunos não identificam o que é esperado deles durante o curso. Já nos anos 70, do século passado, Vargas (1974) e Mager (1976) defendiam a necessidade de que os objetivos educacionais atendessem aos critérios de relevância e clareza: propunham planejar objetivos funcionalmente importantes e descrevê-los em termos do desempenho esperados dos alunos.

Os dados das questões abertas do questionário e os das entrevistas, nesta pesquisa, sugerem que os alunos reconheceram a importância que a disciplina ED-707 teve para suas vidas acadêmica e profissional, identificando em cada teoria abordada as possíveis relações com o campo da Educação. Dois aspectos merecem destaque: primeiro, foi unânime o reconhecimento da importância dos conteúdos abordados nas duas primeiras semanas, envolvendo a constituição da Ciência em relação ao desenvolvimento do sistema capitalista e o processo de constituição histórica da Psicologia, caracterizada pela diversidade de objetos, objetivos e métodos. O segundo destaque refere-se ao Behaviorismo: vários sujeitos relatam que, efetivamente, desconheciam essa abordagem, sendo que era comum julgarem que as ideias de Skinner eram as mesmas das de Watson.

A segunda característica, relacionada ao trabalho desenvolvido pelo Professor Inesquecível, refere-se à decisão sobre o início do programa de ensino. Ao abordar um novo tema, esses professores tentavam identificar os conhecimentos que os alunos já apresentavam na área em questão. Especificamente, o seu olhar focava-se nos chamados *conhecimentos pré-requisitos* necessários para que os alunos iniciassem no ponto que o professor desejava. Entretanto, quando identificavam que havia alunos que não apresentavam alguns dos pré-requisitos, imediatamente reorganizavam a sua estratégia, incluindo esses conhecimentos necessários como conteúdos a serem abordados, sem os quais os estudantes, certamente, apresentariam dificuldades já no início do programa. Deve-se destacar que este é um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar observado na universidade, em especial em algumas das disciplinas situadas nos primeiros semestres dos cursos de graduação (Broncher, 2014).

Na disciplina ED-707, a questão dos pré-requisitos não se colocou com destaque, uma vez que os participantes eram alunos regulares do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, tendo passado por um processo de seleção que parece ter garantido os conhecimentos básicos necessários para iniciarem a referida disciplina.

A *organização dos conteúdos* – a terceira decisão – também foi um dos fatores identificados pelos participantes como ponto relevante da disciplina. Cerca de 88% e 12% das respostas indicaram a organização dos conteúdos como, respectivamente, “ótimo” e “muito bom”. As respostas valorizam a sequência dos cinco momentos planejados na disciplina: a) a Ciência e a Psicologia, b) Behaviorismo, c) Psicogênese Piagetiana, d) abordagem Histórico-Cultural, e) atividade de fechamento da disciplina. O curso completo envolve 16 semanas, sendo a primeira apenas para as apresentações, quando são distribuídos o programa e o cronograma da disciplina. Neste, identificam-se todas as atividades semanais, incluindo os textos obrigatórios, com as respectivas referências. Desta forma, os alunos são informados sobre todas as atividades a serem desenvolvidas durante as 15 semanas que se seguem. O primeiro tema é desenvolvido durante duas semanas e cada teoria, por sua vez, durante quatro semanas. Esse período, embora não garanta o aprofundamento teórico, tem sido suficiente para que seja possível apresentar e discutir as principais ideias e conceitos de cada abordagem. Deve-se destacar que a disciplina ED-707, na sua primeira versão de 1988, abordou seis teorias, sendo que, somente na edição de 1992, chegou-se ao modelo atual de três teorias. Tal redução gradual foi determinada, basicamente, pelo feedback que os alunos produziram no final de cada edição do curso.

Nos dados coletados encontram-se, com frequência, observações referindo-se à *organização da disciplina* como um fator importante. Pode-se inferir, baseando-se nesses comentários, que os alunos valorizam o trabalho pedagógico planejado, possibilitando aos participantes identificarem o que é esperado de cada um dos atores do processo – alunos/as e professor.

A quarta característica, que marca o trabalho pedagógico do Professor Inesquecível, refere-se ao *planejamento das atividades e procedimentos de ensino* utilizados na disciplina. Por *atividade de ensino* entende-se o processo de relação que se estabelece entre

professor e aluno, tendo em vista um objetivo específico dentro do procedimento. As atividades podem ser planejadas e analisadas através de um modelo teórico envolvendo três momentos: a) o momento de instrução do professor, b) o momento de desempenho do aluno, c) o momento de feedback do professor. Quando a atividade não é adequadamente planejada com esses três momentos, geralmente os alunos acabam por enfrentar os problemas resultantes, seja por ausência ou inadequação de instrução e/ou feedback, seja por falta de atividade adequada prevista para ser realizada.

Um *procedimento*, por sua vez, pode ser entendido como um conjunto de atividades tendo em vista alcançar o objetivo de uma determinada unidade do programa. Popham e Baker (1978) sugerem que as atividades de um procedimento podem ser consideradas *análogas* – quando o desempenho do aluno previsto na atividade é semelhante ao desempenho previsto no objetivo da unidade – ou *equivalentes* – quando os desempenhos são os mesmos. Esta observação é importante por duas razões: a) todo procedimento deve incluir atividades análogas, que preparam o aluno para executar uma atividade equivalente, na respectiva unidade de ensino; b) todo procedimento deve terminar com uma atividade equivalente, onde o aluno possa demonstrar o desempenho previsto no objetivo da unidade.

Na presente pesquisa, os dados sugerem que os participantes valorizaram muito os procedimentos utilizados. Em cada teoria, o trabalho pedagógico é iniciado pelo professor através de uma *atividade dialogada*, em que as principais ideias e conceitos são abordados, passo a passo, situação em que os alunos são estimulados a verbalizarem sobre como estão elaborando a respeito dos temas abordados. Geralmente esta atividade cobre uma aula inteira, terminando com apresentação de um *vídeo*. Na sequência, o procedimento prevê a *leitura de textos* em casa e, na sala de aula, ocorrem a *discussão em pequenos grupos* seguindo um roteiro, a *discussão em grupo* com o professor, terminando com uma *atividade síntese* apresentada pelo professor. Esta sequência envolve duas semanas, onde o foco é a construção de uma leitura adequada dos princípios e conceitos da teoria. Na quarta semana, o procedimento prevê atividades sobre as contribuições da teoria para o campo da Educação. O procedimento termina com uma atividade equivalente, realizada em casa, mas preparada em sala de aula: a *redação de um texto* com o tema “Os conceitos de Desenvolvimento e Aprendizagem seguindo a teoria....”.

De acordo com os dados construídos, todas as atividades foram muito bem avaliadas, podendo-se inferir que produziram os impactos esperados. Cerca de 96% das respostas, sobre os procedimentos utilizados, distribuíram-se entre as respostas “ótimo” (88%) e “muito bom” (8%). Destaca-se, entre as atividades analisadas, o item *roteiro de leitura*, avaliado positivamente por 96% dos alunos. As observações críticas referem-se às discussões em pequenos grupos – 79% de respostas “ótimo”, 8% de “muito bom” e 12% de respostas “bom”. Neste caso, surgiram algumas questões relacionadas a possíveis desequilíbrios de participação entre alunos – falta de espaço para falar, timidez, etc.

A quinta decisão que caracteriza o trabalho do Professor Inesquecível, segundo as pesquisas do Grupo do Afeto, referem-se aos *procedimentos de avaliação*. Deve-se observar que, no pensamento educacional tradicional, a avaliação transformou-se em um processo de

ranqueamento dos alunos, identificando os “melhores” e os “piores”, o que é expresso através das notas, processo que termina por culpabilizar o aluno pelos possíveis fracassos observados. Isto ocorre, provavelmente por duas razões: a primeira, pelo próprio conceito de avaliação que se tinha e ainda persiste em muitos bolsões educacionais – na visão tradicional, avaliar significa verificar se o aluno foi capaz de aprender, de forma adequada, o que o professor ensinou, o que sugere uma dicotomia entre ensinar (ação do professor) e aprender (responsabilidade do aluno). A segunda razão é mais complexa: o modelo tradicional de avaliação é fortemente caracterizado pelas concepções da *ideologia liberal*, subjacente ao capitalismo, que tem, como foco central, o conceito de *individualismo* – os homens nasceriam com capacidades diferenciadas, uns apresentando potencial melhor que outros; portanto, é de se esperar que os mais beneficiados tenham mais sucesso do que os menos dotados. Na prática, podemos afirmar que a avaliação, no modelo tradicional, tornou-se um dos principais instrumentos pelo qual a escola exclui os sujeitos que fracassam.

O conceito de avaliação, segundo a concepção interacionista, é radicalmente diferente do acima apresentado. De acordo com Luckesi (2011), pode-se definir a avaliação como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos para uma tomada de decisão” (p. 264). Ou seja, a partir de dados relevantes sobre o desempenho do aluno, o professor deverá decidir se avança no processo de ensino-aprendizagem ou reorganiza as condições pedagógicas, caso o desempenho do aluno esteja aquém do esperado. Nessas condições, os resultados da avaliação nunca serão utilizados contra o aluno; ao contrário, serão sempre utilizados visando redirecionar as condições concretas tendo em vista o sucesso dos educandos.

A questão da avaliação foi um dos aspectos mais citados e valorizados na disciplina ED-707, de acordo com os dados construídos. Todo o procedimento foi avaliado como “ótimo”, por 80% e “muito bom”, por 20%. No detalhamento, observa-se que 96% avaliaram como “ótimo” o processo de *feedback* fornecido pelo professor – processo que foi implementado a partir da edição de 1995 - e 92% avaliaram como “ótimo” a *reescrita* dos trabalhos, quando o aluno demonstrava dificuldades e não atingia os critérios esperados – alteração incluída a partir da edição de 1998. Deve-se destacar que, na disciplina ED-707, a atividade equivalente tem sido considerada também como a atividade de avaliação: a síntese escrita que o aluno deve apresentar, no final de cada abordagem teórica.

A implementação do *feedback* também foi um processo de aprendizagem vivenciado pelos alunos e pelo professor - na realidade, mais por este do que por aqueles. Nesse processo, observou-se que o *feedback* escrito do professor deve estar centrado em torno de todos os conceitos e princípios da abordagem focada. Além disto, a questão da estrutura do texto passou a ser entendida como um aspecto relevante. No mesmo sentido, a *reescrita* nem sempre corresponde ao aluno reescrever totalmente o texto: na grande maioria dos casos, o aluno é direcionado a elaborar um texto complementar abordando apenas os pontos considerados inadequados; mas tal atividade está condicionada ao aluno retomar a leitura do material já visto para, então, elaborar a *reescrita*. Neste sentido, pode-se afirmar que o procedimento de avaliação utilizado na disciplina ED-707, na realidade, tem sido uma

atividade potencialmente de ensino-aprendizagem, sugerindo que, provavelmente, os tempos de apreensão dos conteúdos abordados variam entre os sujeitos: alguns sujeitos necessitam de mais tempo para aprofundar a sua relação com os conteúdos abordados.

Além das cinco decisões assumidas pelo Professor Inesquecível, aqui utilizadas como roteiro para discussão, há um aspecto muito citado pelos sujeitos, que se relaciona ao *clima emocional* da sala de aula, fator que envolve as relações entre alunos e professor. Segundo Casassus (2009), que pesquisou sobre as diferenças de aprendizagem entre diferentes países, “a variável que mais explica as diferenças de aprendizagem é o clima emocional na sala de aula”. Para o autor, o clima emocional da sala de aula é um composto de outras três variáveis. A primeira delas é o tipo de vínculo que se estabelece entre o professor e seus alunos. A segunda é o tipo de vínculo que existe entre os alunos. A terceira é o clima que surge dessas duas variáveis (p.204). Segundo o mesmo autor, um clima emocional adequado e positivo favorece o processo de ensino-aprendizagem das crianças e dos adolescentes em sala aula.

No mesmo sentido, as pesquisas sobre o Professor Inesquecível, realizadas pelos membros do Grupo do Afeto, apontam que a imagem que os alunos demonstram sobre esses professores apresenta duas importantes dimensões: a primeira é que os alunos reconhecem que o Professor Inesquecível detém amplo domínio de conhecimento sobre a área que ensina; a segunda refere-se ao fato de que, no olhar dos alunos, esses professores demonstram uma relação de paixão por aquilo que eles ensinam - e isto faz uma grande diferença na qualidade do processo. Neste sentido, ficou claro que o chamado Professor Inesquecível não guarda relação alguma com uma concepção tradicional de professor “bonzinho”, que atua em uma sala de aula onde “vale tudo”. Ao contrário: trata-se de um professor exigente, que trabalha com afinco, cobra constantemente, mas que oferece todas as condições possíveis para que o aluno tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da presente pesquisa podem ser explicados através dessas considerações acima. Na disciplina ED-707, cerca de 88% dos sujeitos consideraram a relação com o professor “ótima” e 12% como “muito bom”. E ainda, 96% responderam “ótimo” e 4% “muito bom” para o domínio de conhecimento demonstrado pelo professor durante o curso. Sobre o clima emocional, apresentado no questionário, 80% consideraram como “ótimo” e 20% como “muito bom”. Pode-se supor que uma disciplina, embora bem planejada, dificilmente terá amplo sucesso – em termos dos impactos produzidos nas relações entre os alunos e os objetos do conhecimento – se as relações face a face, em sala de aula, não forem marcadas por um clima positivo. Destacam-se, neste item, os aspectos epidérmicos do processo como proximidade física, toques, postura corporal, olhares, tom de voz, formas de expressão, além da qualidade das instruções e dos feedbacks.

Por fim, destaca-se o núcleo temático “Outros”, decorrente dos dados produzidos a partir das entrevistas com os participantes, dentro do qual os subnúcleos “Influências da disciplina na vida profissional” e “Influências na vida acadêmica” foram criados. Os ex-alunos relataram a utilização dos textos lidos, de suas próprias produções avaliativas e das anotações realizadas a partir das discussões da disciplina em ocasiões em que atuaram, posteriormente, como formadores de professores, participantes de processo

seletivo ou mesmo na escrita da dissertação de mestrado. Essas falas ilustram parte dos impactos afetivos e cognitivos proporcionados pela disciplina ED-707.

SOBRE AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da disciplina “ED-707- Desenvolvimento e Aprendizagem”, aqui relatada através de uma pesquisa, demonstra um processo que nada tem de natural ou casual mas, ao contrário, um processo construído socialmente, a partir do compromisso assumido pelos alunos e pelo professor. Além disto, configura-se como uma construção gradual de uma disciplina em grande parte fundamentada pelas pesquisas desenvolvidas pelos membros do Grupo do Afeto. Isto sugere que a relação/aproximação entre a pesquisa e a docência configura-se como uma real alternativa para a construção de um ensino de qualidade em qualquer instância educacional, em especial a universidade.

Além disto, a história aqui relatada demonstra que não é mais possível discutir processo de ensino-aprendizagem sem que se considere a dimensão afetiva que, de forma indiscutível, faz parte do processo. Isto porque, ao se assumir uma visão monista, com relação à razão e à emoção, assume-se que toda relação entre sujeito e objetos da cultura apresenta essas duas dimensões, que envolvem pensamentos e afetos. Pode-se supor que a persistência da disciplina ED-707, no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp – relembrando que, até 2019, foram 29 edições - possa ser, em parte, explicada pelo fato de que, no seu planejamento e desenvolvimento, tenham sido consideradas essas duas e inseparáveis dimensões – razão e emoção – como ensina Espinosa (2009).

REFERÊNCIAS

BRONCHER, Hanna. (2014). *Histórias de desligamentos do ensino superior por baixo coeficiente de progressão*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

CASASSUS, Juan. (2009). *Fundamentos da educação emocional*. Brasília, UNESCO: Liber Livros, Editora.

DALMORO, Marlon. VIEIRA, Kelmara. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. *In: Revista gestão organizacional*. Vol. 6 - Edição especial, Santa Catarina. p. 161 a 174. <<https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>>

DANTAS, Heloísa. (1992). Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In La Taille, Y., Dantas, H. e Oliveira, M.K. (Orgs.) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

DÉR, L. C. S. (2004) A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. Em Mahoney, A.A. e Almeida, L. R. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

ESPINOSA, Baruch. (2009). *Ética*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

FALCIN, Daniela. C. (2003) *Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

LEITE, Sérgio. A. da S. (Org.) (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, Sérgio. A. da S. (Org.) (2013). *Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez Editora.

LEITE, Sérgio. (2018) Bases teóricas do grupo do afeto. In: *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 27 - 49.

LEITE, Sérgio. A. da S. (Org.) (2006). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Colombo, F. A. (2006). A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. Em Pimenta, S. G., Ghedin, E. e Franco, M. A. R. S. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Falcin, D. C. (2006) O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. Em Souza, M. T. C. e Bussab, V. S. R. (Orgs.) *Razão e Emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 213-254.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Kager, S. (2009). Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação*: v.17, nº 62, janeiro/março, p. 109-134.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Tagliaferro, A. R. (2005) A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, nº 2, julho-dezembro, 247-260.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. Em Azzi, R. e Sadalla, A.M. (Orgs) *Psicologia e Formação Docente*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 113-141.

LEITE, Sérgio. A. da S. e Tassoni, E. C. M. (2007) Afetividade e Ensino. Em Silva, E. T, (Org.) *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados. p. 113-137.

LUDKE, Menga. e ANDRÉ, Marli. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

LUCKESI, Cipriano. C. (1984). Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, nº 61, novembro/dezembro, p. 6-15.

LUCKESI, Cipriano. C. (2011). *Avaliação da Aprendizagem - componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez Editora.

MAGER, Robert. F. (1976). *A formulação de objetivos de ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

MAHONEY, Abigail. A. (2004). A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In Mahoney, A. A. e Almeida, L. R. (Orgs.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

POPHAM, William. J. & BAKER, Eva. L. (1978). *Sistematização do Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.

SADALLA, Ana. M. F. A. e LAROCCA, Priscila. (2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*: v. 30, n° 3, setembro/dezembro, p; 419-433.

TAGLIAFERRO, Ariane. R. (2003). *Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva*. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP.

VARGAS, Julie. S. (1974). *Formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

VYGOTSKY, Lev. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev. S. (2013, 1). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Machado Libros S. A.

WALLON, Henri. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

WALLON, Henri. (1971). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

WALLON, Henri. (1978). *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autor 1 – Coordenador do projeto, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autora 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.