**Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha**

# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Divinópolis**
**2023**

Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha

# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profª. Dra. Sabina Maura Silva

Divinópolis
2023

(Catalogação-BibliotecaUniversitária–CampusDivinópolis–CEFET-MG)

Rocha,Cleusa Aparecida Ribeiro.
R672i A influência da afetividade na relação professor-aluno para a construção da autoestima dos estudantes da educação profissional e tecnológica. / Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha.– Divinópolis, 2023.
253 f.

Orientadora:Profª.Drª.SabinaMauraSilva.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2023.

1. Afetividade. 2. Relação professor-aluno. 3. Aprendizagem. 4. Autoestima. 5. Educação Profissional e Tecnológica I. Silva, Sabina Maura. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
III.Título.

CDU:377:37.064.2

BibliotecáriaResponsávelMariaInêsPassosPereiraBuenoCRB-6:2805

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CLEUSA APARECIDA RIBEIRO ROCHA**

# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

.

**Aprovado em ... de setembro de 2023.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

_____
Prof.ª Dra. Sabina Maura Silva - Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

_____
Prof.ª Dra. Maria Adélia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

_____
Prof. Dr. José Heleno Ferreira
Universidade José do Rosário Vellano MG

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CLEUSA APARECIDA RIBEIRO ROCHA**

# CARTILHA
# AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais– CEFET–MG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

.

**Aprovado em ... de setembro de 2023.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

_____
Prof.ª Dra. Sabina Maura Silva-Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

_____
Prof.ª Dra. Maria Adélia da Costa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

_____
Prof. Dr. José Heleno Ferreira
Universidade José do Rosário Vellano MG

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida e por ter me sustentado neste percurso acadêmico, dando-me força e conduzindo-me nos momentos difíceis.

À Prof.ª Dra. Sabina Maura Silva pelo acolhimento, orientação, competência, profissionalismo, dedicação e por ter me direcionado para que este trabalho se concretizasse. O seu apoio e a sua atenção foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Sem seu apoio, eu não conseguiria chegar ao final.

Aos membros da banca examinadora, Prof.ª Dra. Maria Adélia da Costa e Prof. Dr. José Heleno Ferreira, agradeço por todas as contribuições.

Aos professores do mestrado PROFEPT/CEFET-MG pelo conhecimento compartilhado com tanto zelo e dedicação.

Aos colegas mestrandos da minha turma pela parceria, pelo apoio e incentivo.

Ao pedagogo Anderson Ribeiro do CEFET-MG, *campus* Divinópolis, por todo incentivo para a concretização deste trabalho.

Ao meu marido, Cláudio Márcio, por compreender as minhas ausências nos momentos dedicados aos estudos.

Por fim, a todos (as) aqueles (as) que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, o meu sincero agradecimento.

Ensinamento

Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo:
“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.

Adélia Prado

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida tem como objeto de estudo a afetividade na relação professor-aluno e a sua influência para a construção da autoestima profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O problema que orienta a pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: como a afetividade na relação professor-aluno contribui para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT? A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo nas unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais — CEFET-MG e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), integrante do Sistema S, ambos situados na cidade de Divinópolis-MG, tendo como sujeitos os estudantes maiores de idade matriculados nos cursos técnicos noturnos presenciais, na forma subsequente, e os professores atuantes nessa forma de ensino. O objetivo geral da pesquisa é compreender o papel da afetividade na relação professor-aluno, tendo em vista apreender como a dimensão afetiva dessa relação pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT. Para alcançar esse objetivo, além de revisão de literatura, foram analisadas as respostas dos sujeitos da pesquisa. Os resultados mostram que a afetividade na relação entre professor e aluno influencia na aprendizagem e na construção da autoestima profissional, conforme percebido no estudo teórico. Os resultados subsidiaram a produção de um produto educacional, a *Cartilha Afetividade na Educação Profissional e Tecnológica*, elaborada em formato textual, a qual traz orientações e sugestões de textos para leitura, essenciais para colaborar com os professores em sua atuação pedagógica.



**Palavras-chave:** afetividade; relação professor-aluno; aprendizagem; autoestima; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

The research developed has as its object of study affectivity, at the level of the teacher-student relationship, and its influence on the construction of professional self-esteem of EPT students. The problem that guides the research is summarized in the following question: how does affectivity in teacher-student relationships contribute to the development of professional self-esteem in EPT students? The investigation was developed through bibliographical research and field research, using as empirical field the teaching units of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais – CEFET-MG and the National Commercial Learning Service (SENAC), part of the S System , located in the city of Divinópolis, MG, having as subjects students of legal age enrolled in face-to-face Evening Technical Courses, in the subsequent form, and teachers working in this form of teaching. The general objective of the research is to understand the role of affectivity in the teacher-student relationship, with a view to understanding how the affective dimension of this relationship can contribute to the development of professional self-esteem of EPT students. To achieve this objective, in addition to a literature review, the responses of the research subjects were analyzed. The results show that affection in the relationship between teacher and student influences learning and the construction of professional self-esteem, as perceived in the theoretical study. The results supported the production of the educational product, the Affection and Self-Esteem Booklet at EPT, prepared in textual format, which provides guidelines and suggestions for texts for reading, essential for collaborating with teachers in their pedagogical work

.



**Keywords:** affectivity; teacher-student relationship; learning; self-esteem; Professional and Technological Education

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Representação de manifestações iniciais de um bebê.....38

FIGURA 2 - Figura ilustrativa dos estágios do desenvolvimento segundo Henri Wallon .....52

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resumo do Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo .....30

QUADRO 2 - Estágios do Desenvolvimento Walloniano.....47

QUADRO 3- Categorias e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) estudantes.....76

QUADRO 4 - Categorias e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) docentes.....161

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Distribuição quantitativa dos sujeitos da pesquisa - questionários.....73

TABELA 2 - Formação profissional .....74

TABELA 3 - Tempo de docência.....75

TABELA 4 - Tempo de atuação nas unidades pesquisadas .....75

TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes .....78

TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias.....91

TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias .....106

TABELA 8 – Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias.....119

TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias.....139

TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias .....153

TABELA 11 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade na visão dos docentes* e de suas subcategorias.....163

TABELA 12 - Indicação das unidades de registro da categoria *Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem*.....170

TABELA 13 – Indicação das unidades de registro da categoria *Afetividade no processo de ensino-aprendizagem* e de suas subcategorias.....175

TABELA 14 – Indicação das unidades de registro da categoria *Afetividade e autoestima* e de suas subcategorias.....180

TABELA 15 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre criação de ambiente acolhedor.....185

TABELA 16 – Indicação das unidades de registro da categoria *Criação de ambiente acolhedor* e de suas subcategorias.....185

TABELA 17 – Indicação das unidades de registro da categoria *Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos* e de suas subcategorias.....190

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| CEFET-MG | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| EPT | Educação profissional e tecnológica |
| PE | Produto educacional |
| PROFEPT | Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 16
**CAPÍTULO 1- AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO** ..... 25
1.1 Relevância da afetividade para o desenvolvimento humano ..... 25
1.2 A importância da afetividade no desenvolvimento humano segundo Jean Piaget ..... 27
1.2.1 Correspondência entre as construções afetivas e cognitivas segundo Piaget ..... 32
1.3 Importância da afetividade no desenvolvimento humano para Henri Wallon ..... 34
1.4 Importância da afetividade no desenvolvimento humano para Lev Vygotsky ..... 40
1.5 Importância da afetividade para a aprendizagem ..... 45
1.6 Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem ..... 54
1.7 Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a construção da autoestima do aluno ..... 59
**CAPÍTULO 2 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS** ..... 69
2.1 A pesquisa de campo no CEFET-MG e no SENAC ..... 69
2.2 Os dados da pesquisa ..... 72
2.2.1 As categorias de análise ..... 75
2.2.2 Análise dos dados dos estudantes ..... 76
2.2.3 Análise dos dados dos docentes ..... 161
**CAPÍTULO 3 - PRODUTO EDUCACIONAL** ..... 195
3.1 Apresentação do produto educacional ..... 196
3.2 Metodologia ..... 197
3.3 Validação do produto educacional ..... 198
3.4 Análise da importância do produto educacional ..... 198
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** ..... 200
**APÊNDICE** ..... 212

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), nível mestrado profissional, teve como objetivo compreender o papel da afetividade na relação professor-aluno, tendo em vista apreender como ela pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima1 profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte-se do princípio de que a afetividade engloba

> [...] uma miríade de estados de ânimo e (...) uma organização viva de significados e conteúdos psicológicos; como tristeza, amor, paixão, inveja, desesperança e outros mais. Sendo assim, os seres humanos agem psicológico-afetivamente às experiências da vida: a afetividade contém a dedução próxima das qualidades dos objetos anímicos ou reais que os seres humanos “sentem” deles. Em suma, os seres humanos são “afetados” pela afetividade. (PINTO, 2007, p.12).

O mesmo autor aponta que

> [...] por afetividade entende-se o conjunto de emoção e sentimento. Isso significa dizer que a afetividade engloba tanto uma reação do corpo (emoção), como também uma experiência subjetiva (sentimento). Um dos exemplos de afeto é o amor sentido por si mesmo ou por alguém. Em suma, se é afetado pela afetividade a todo o tempo (positiva ou negativamente. (PINTO, 2015, p.12).

Referindo-se a Bock e colaboradores (1999, p. 193), Pinto (2007, p. 12) destaca:

> Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valorização positiva ou negativa para as situações de nossa vida; eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas ações ao meio. (BOCK et al., 1999, p.193 *apud* PINTO, 2007, p.12).

A afetividade, segundo Mahoney e Almeida (2005), refere-se à capacidade que o ser humano possui de ser afetado e de afetar o seu entorno, produzindo sensações agradáveis ou desagradáveis. Nesse sentido, ao ser afetado por, ou ao afetar outro ser humano ou outro objeto, o ser humano atribui algum valor à atividade interna ou externa que a situação despertou. Esse valor é "construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre os objetos ou as pessoas" (ARAÚJO, 2003, p.158), envolvendo cada sujeito dessa relação, de acordo com as

[1] Neste texto, respeitando as normas do Novo Acordo Ortográfico, usamos a grafia correta da palavra autoestima, ou seja, escrita sem hífen. Mas, no caso de citações, mantivemos a grafia utilizada pelos autores, ou seja, a grafia da palavra autoestima escrita separada por hífen.

respectivas construções subjetivas. Esse fato ocasiona, segundo o teórico da Psicogênese Henri Wallon (1879-1962), o surgimento de sentimentos e emoções em consonância com os ditames da relação construída.

Segundo Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 19), Wallon defende que "a afetividade é um elemento constitutivo dos seres humanos, considerando-a como uma chave propulsora para o seu desenvolvimento integral". Os mesmos autores apontam que o conceito de afetividade, até a metade do século XIX, foi considerado "o lado confuso dos homens em vários campos científicos, dentre eles, o campo da Educação" (p.16). Foi a partir do século XX que a afetividade começou a ser estudada como aspecto constitutivo do ser humano, assim como a inteligência, nos processos de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula.

Ainda conforme Leite, Tassoni e Silva (2021), foi o filósofo holandês Baruch Spinoza (1632-1677) quem desempenhou um papel muito importante na abordagem da afetividade ao conceber uma nova maneira de compreender o ser humano. Na concepção monista de Spinoza "alma e corpo são atributos de uma mesma substância" (p.17), opondo-se à visão dualista, segundo a qual "razão e emoção, além de corpo e alma, são considerados elementos dissociados" (p.17). Os autores destacam, ainda, que, na visão dualista, "a razão sempre foi considerada como a dimensão mais importante do processo de desenvolvimento humano" (p.17) e que seria essa a razão pela qual a "afetividade sempre foi excluída e/ou secundarizada, em especial no trabalho educacional" (p.17).

Em consequência disso, Wallon realizou estudos sobre a relevância da dimensão afetiva para o desenvolvimento do indivíduo, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros. O teórico, conforme Mahoney e Almeida (2005, p.15), ao “descrever as características de cada estágio do desenvolvimento” oferece elementos para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo. Por essa razão, as autoras destacam a importância da interação afetiva entre professor e aluno nesse processo.

No processo de ensino e de aprendizagem, a dimensão afetiva na relação professor-aluno, conforme Leite, Tassoni e Silva (2021, p.23), está vinculada aos processos de mediação entre sujeito/aluno-objeto/conteúdos. Por esse motivo, o professor tem o papel, de acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 26), “de mediador do conhecimento”. A maneira como o professor se relaciona com o aluno “reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno com aluno”

(MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Para Kubo e Botomé (2001, p. 4), o processo de ensino-aprendizagem é compreendido como um complexo sistema de interações constituído entre dois sujeitos, entre professores e alunos.

Na mesma direção, Libâneo (1994, p. 90) pontua que “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.” E conclui que é algo bem diferente disso “é uma relação recíproca [...]". (LIBÂNEO, 1994, p.90).

Neste processo de interação:

> A escola possibilita interações entre parceiros, ao mesmo tempo que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. É através das experiências com o mundo social, especificamente eu-outro, que o organismo, em toda a sua plasticidade, vai elaborando e reestruturando um dos aspectos que nos caracterizam como seres humanos: o aspecto afetivo. Não apenas no nível interpessoal que isso se dá, mas também na relação indireta com o outro, que é a cultura. (ALMEIDA, 2001, p.101).

Conforme Almeida (2001, p. 101), o papel do professor, neste processo interativo, é muito importante para compreender o aluno “[...] no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento”.

De acordo com Mahoney e Almeida (2005), a postura do professor, envolvendo suas decisões pedagógicas, impacta na constituição do estudante em todas as áreas da vida deste, uma vez que as experiências adquiridas ao longo do percurso escolar influenciam nas escolhas futuras dos alunos. Assim, as autoras pontuam que a afetividade constitui um dos aspectos centrais dos processos educacionais, nos quais o professor é um dos mediadores mais marcantes, pois “[...] o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e ouvir”. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p.26).

Os autores Britto e Lomonaco (1980) realizaram estudos para verificar a influência exercida pela maneira como os professores se envolvem com seus alunos e concluiram que as primeiras expectativas que os docentes formaram em relação

aos alunos nos primeiros dias de aula afetaram a avaliação a respeito do rendimento escolar destes. O estudo desses autores teve como referência o trabalho pioneiro realizado por Rosenthal e Jacobson (1968 *apud* BRITTO; LOMONACO, 1980) com o intuito de verificar se a expectativa de uma pessoa a respeito do comportamento de outra pode contribuir para que essa última se comporte de acordo com o que se espera dela, ou seja, se o comportamento diante de uma profecia é mais provável de se realizar. Referindo-se a Rosenthal (1966), Britto e Lomonaco (1980, p. 60) esclarecem que “alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável" (ROSENTHAL, 1966, p. 196).

Rasche e Kude (1986, p.62) apontam que Rosenthal e Jacobson (1968) propuseram "a tese de que as expectativas do professor afetam não só as realizações escolares do aluno, como seu desenvolvimento intelectual". Os resultados desse trabalho mostraram que os professores que se envolviam mais com alunos sobre os quais tinham uma expectativa mais elevada também tendiam a se envolver mais com o aprendizado, o que levava ao desempenho mais alto desses estudantes. Tal expectativa estaria, conforme Rasche e Kude (1986, p. 65), “relacionada a comportamentos e atitudes adotados pelos professores” mediante uma informação prévia.

Por sua vez, Miras (2004) esclarece que:

> A maioria das aproximações atuais da análise da dimensão emocional e afetiva dos processos educacionais escolares compartilham alguns pressupostos básicos, algumas noções e alguns conceitos que evidenciam pontos de contato e possibilidades de integração de suas respectivas colaborações. Entre eles, destacam-se os conceitos vinculados às representações que construímos sobre nós mesmos e sobre os demais. (MIRAS, 2004, p. 210).

Acerca da ideia de representação, Miras (2004) explica que

> [...] o conceito de representação destaca a ideia de que os afetos e as emoções que se atualizam nos processos educacionais escolares não surgem como resposta direta aos estímulos presentes, mas são claramente mediados pelas representações que professores e alunos elaboram deles. Entre essas representações, destaca-se, sem dúvida, a representação que a pessoa tem de si mesma, sua auto-imagem ou seu autoconceito. (MIRAS, 2004, p. 210).

Quanto à ideia de autoconceito, a mesma autora aponta que:

> Entre os diversos componentes da representação da pessoa, tem um interesse particular, do ponto de vista educacional, o chamado autoconceito acadêmico (Marsh, Byrne e Shavelson, 1988). Esse componente refere-se à representação que o aluno tem de si mesmo como aprendiz, como pessoa dotada de determinadas características ou habilidades para enfrentar a aprendizagem em um contexto de ensino. (MIRAS, 2004, p. 211).

Miras (2004, p. 211) também elucida que “salvo em casos extremos, não se percebem as próprias características de uma forma distante ou imparcial, mas se está afetivamente envolvido em tal percepção”. Esse envolvimento remete, assim, à autoestima, a qual diz respeito “à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui”. (MIRAS, 2004, p.211).

Miras (2004, p. 211.) chama a atenção, como já mencionado por Mahoney e Almeida (2005), para o fato de que o autoconceito e a autoestima compõem a representação que a pessoa tem de si, não somente no momento presente, mas também no futuro. Nesse sentido, ele avalia que a

> representação de si no futuro inclui, segundo Markus e Nurius (1986), uma variedade de eus possíveis; o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser. (MIRAS, 2004, p.211 )

Miras (2004) também esclarece como essa ideia de representação de si influi sobre a formação dos sujeitos:

> A inclusão da noção de eus possíveis junto com o autoconceito e a auto-estima completa o conjunto de elementos que configuram o sistema do eu. Esse sistema se cria e evolui ao longo da vida das pessoas e em sua construção influem primordialmente sua história pessoal de êxitos e fracassos, assim como sua relação com outras pessoas e o nível de aceitação e suporte emocional que estas lhe proporcionam, em particular os “outros significativos” (pais, amigos, professores...). Já que tal sistema organiza as interpretações pessoais sobre a própria experiência e dirige o comportamento da pessoa, parece lógico supor que tem uma incidência notável na conduta dos alunos e dos professores e no desenvolvimento dos processos educacionais escolares. (MIRAS, 2004, p. 212).

Em face da importância da afetividade na constituição da autoestima e do

projeto de futuro dos estudantes, o problema de investigação que orienta a pesquisa sintetiza-se na seguinte questão: como a afetividade nas relações professor-aluno contribui para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica?

A motivação para desenvolver esta pesquisa foi por acreditar que esse estudo poderá ser relevante para a EPT, visto que poderá trazer subsídios para o sucesso dos estudantes e, consequentemente, promover a autoestima positiva, acadêmica e profissional. Além disso, há que se acrescentar que, ao realizar uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, no campo de educação, priorizando os artigos publicados nos últimos 5 (cinco) anos - período de 2016 a 2021- em língua portuguesa, com o descritor afetividade, com seleção cruzada dos resultados com o descritor relação professor-aluno, foram encontrados artigos com a temática referente apenas à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, ao ensino superior e à educação a distância. Não foi encontrado nenhum artigo relacionado à questão de como a dimensão afetiva da relação professor-aluno pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima acadêmica e profissional dos estudantes da EPT. Para identificação do tema afetividade nos artigos, foram realizadas leituras dos resumos dos artigos que apareceram na pesquisa no portal.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o papel da afetividade na relação professor-aluno, tendo em vista demonstrar como a dimensão afetiva dessa relação pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT.

A pesquisa terá, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Explicitar a importância da afetividade para o desenvolvimento humano.
- Investigar a importância da afetividade para a aprendizagem.
- Investigar os fatores que incidem nas relações afetivas entre professor e aluno.
- Investigar a importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem.
- Investigar a importância das relações afetivas entre professor e aluno para a construção da autoestima profissional do estudante da EPT.

Para alcançar os objetivos propostos, é essencial a escolha de uma metodologia adequada ao tipo da pesquisa, uma vez que o caminho metodológico é

compreendido como uma das etapas mais importantes. A escolha equivocada pode dificultar o alcance dos objetivos almejados.

Do ponto de vista de sua natureza, esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa aplicada, a qual, Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51), "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos". A escolha justifica-se pelo fato de que o Curso de Mestrado Profissional em EPT exige que as pesquisas resultem em contribuições práticas para a melhoria de problemáticas locais, a partir da elaboração de produtos educacionais de aplicabilidade imediata.

Do ponto de vista de seus objetivos, pode-se dizer que esta pesquisa tem caráter descritivo e exploratório. Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) traz esses conceitos:

> Pesquisa exploratória: quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.
> Pesquisa descritiva: quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta proposta de pesquisa se caracteriza como pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Prodanov e Freitas (2013, p. 54-59) também trazem esses conceitos:

> Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentarà confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar". (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).
>
> Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que

> presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Considerando as especificidades desta pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem do problema, ela pode ser classificada como qualitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.70), a pesquisa qualitativa

> considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

O percurso metodológico desta pesquisa constitui-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e descritiva, visando a fundamentação teórica acerca dos conceitos, categorias e relações atinentes ao tema e aos objetivos propostos, bem como à pesquisa de campo. Para tanto, a fundamentação teórica da pesquisa baseou-se nos autores das teorias do desenvolvimento e nos estudiosos que discorrem sobre a importância da afetividade no desenvolvimento dos indivíduos, no processo ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, apontando o papel da afetividade na construção da autoestima profissional do estudante da EPT.

Realizou-se, também, uma pesquisa de campo, com vistas a investigar e compreender como a dimensão afetiva da relação professor-aluno contribui para a construção da autoestima profissional dos estudantes da EPT. Assim, procedeu-se à aplicação de questionários abertos, com o intuito de obter dados significativos, os quais nortearam as discussões acerca da afetividade na relação professor-aluno no contexto do CEFET-MG e do SENAC.

A pesquisa foi realizada nas unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), sediadas em Divinópolis-MG.

Os sujeitos da pesquisa foram os(as) estudantes maiores de idade, matriculados em cursos técnicos noturnos presenciais, na forma subsequente, ou seja, aqueles(as) estudantes que já concluíram o ensino médio e estão matriculados em um curso técnico, e os docentes atuantes nesses cursos nas unidades já citadas.

A escolha do grupo de estudantes desta pesquisa está relacionada ao fato de que muitos deles já atuam no mercado de trabalho e, por essa razão, poderiam contribuir com a coleta de dados, relatando como consideravam a influência das relações afetivas professor-aluno para construção de sua autoestima acadêmica e profissional. Por sua vez, a participação dos docentes teve por propósito investigar como concebiam o papel da afetividade na relação professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem e para a constituição da autoestima dos estudantes, incluindo a profissional.

Desse modo, o trabalho foi organizado, além desta introdução, em três capítulos. O primeiro capítulo será direcionado à fundamentação teórica; o segundo capítulo apresenta as descrições e análises dos dados da pesquisa de campo; e o terceiro capítulo é dedicado à apresentação do processo de construção do produto educacional. Concluindo a exposição, tem-se as considerações finais.

Esperamos, com a pesquisa realizada, apresentar subsídios que possam contribuir para a prática docente e para o sucesso dos estudantes e, consequentemente, promover a autoestima positiva, acadêmica e profissional.

# CAPÍTULO 1- AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O referencial teórico da pesquisa foi baseado nas teorias do desenvolvimento de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1879-1962) e Wallon (1896- 1934) e em autores que discorrem sobre a afetividade no âmbito das relações escolares. Por essa razão, apoiaremo-nos, ainda, nos autores: Almeida (2008), Arantes (2003), Araújo (2003), Coll (2004), Dantas (2019), Guerra (2009), La-Taille (2006), La Taille (2019), Leite e Tassoni (2021), Miras (2004), Oliveira (2019), dentre outros que analisam a afetividade como uma capacidade que permite ao ser humano afetar e ser afetado pelo mundo.

Para melhor compreensão do papel da afetividade na conduta do sujeito, apresentaremos como os estudiosos abordam a afetividade e discorreremos sobre a importância da afetividade no desenvolvimento dos indivíduos, no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno, apontando o papel da afetividade na construção da autoestima profissional do estudante da EPT.

Analisar as percepções dos estudantes no que diz respeito à relação professor-aluno na EPT demanda compreender melhor teoricamente cada um dos pontos supracitados, o que passamos a fazer nas seções seguintes.

## 1.1 Relevância da afetividade para o desenvolvimento humano

Os teóricos da Psicogênese, segundo Leite, Tassoni e Silva (2021, p.19), defendem que "a afetividade é um elemento constitutivo dos seres humanos, considerando-a como uma chave propulsora para o seu desenvolvimento integral", em razão da sua atuação fundamental na construção e estruturação psíquica do indivíduo.

Jean Piaget (1896 -1980), conforme Souza (2011, p. 252) "é classicamente um autor relacionado ao desenvolvimento da inteligência". Esse importante pensador do século XX considera a "afetividade como qualidade energética das condutas" (2011, p. 252). Piaget aponta que a afetividade tem um papel importante no funcionamento da inteligência, mas não suficiente. Por isso, de acordo com Souza (2011, p. 252) o autor "propõe relações de correspondências entre evolução cognitiva e afetiva".

Lev Vygotsky (1896-1934), de acordo com Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 19) considera a afetividade como um elemento constitutivo do ser humano que envolve as dimensões orgânicas e sociais. Para Oliveira e Rego (2003, p.27), Vygotsky considera as ferramentas culturais internalizadas como instrumentos mediadores para a transformação do domínio afetivo ao longo do percurso da vida do ser humano.

Por sua vez, Henri Wallon (1879-1962) é um autor que privilegiou em suas obras o estudo dos aspectos afetivos como estruturantes no início da vida da criança. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 26), a afetividade em Wallon pode ser entendida como

> [...] o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

Segundo Dantas (2019, p. 131), "a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento", oscilando no processo de desenvolvimento do indivíduo entre afetividade e inteligência.

Capelatto (2009, p.11) afirma ser a afetividade “a dinâmica da vida humana mais profunda e complexa que podemos experimentar, a “loucura” das relações, tão difícil de aprender e aceitar”.

Conforme Almeida (2008, p. 344):

> [...] a afetividade tem na literatura significado diverso, revelando-se bastante controversa quanto à sua delimitação conceitual em relação à emoção, ao sentimento e à paixão. Esses aspectos — a emoção, o sentimento, a paixão e a afetividade — não têm sido interpretados de maneira comum por diferentes estudiosos, tanto que a terminologia revela-se problemática, sobretudo porque a variedade de sentidos está mesclada entre si, restando suas distinções pouco claras. (ALMEIDA, 2008, p.344).

Para Dalgalarrondo (2008), a afetividade é um termo genérico que compreende várias formas de vivências afetivas como o humor, as emoções e os sentimentos, o que para o autor caracterizaria a dimensão de reatividade da afetividade, pois “a vida afetiva ocorre sempre em um contexto de relações do Eu com o mundo e com as pessoas, variando de um momento para o outro à medida

que os eventos e as circunstâncias da vida se sucedem. (DALGALARRONDO, 2008, p. 159).

Na mesma direção, Araújo (2003, p. 156) entende que a afetividade seria um termo genérico que "dá qualidade e significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, etc".

Dalgalarrondo (2008, p. 155) afirma, ainda, haver cinco tipos básicos de vivências afetivas: "o humor ou estado de ânimo, as emoções, os sentimentos, os afetos e as paixões. [O humor é definido como] o estado emocional e difuso em que se encontra a pessoa em determinado momento". Já as emoções são definidas como "reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos". (DALGALARRONDO, 2008, p.156). Os sentimentos são definidos como "estados e configurações afetivas estáveis e, em relação às emoções, são mais ‘atenuados’ e ‘menos reativos’". (DALGALARRONDO, 2008, p.156). Os afetos são definidos como "a qualidade e o tônus emocional que acompanha uma ideia ou representação mental". (DALGALARRONDO, 2008, p.157). E, por último, o autor define as paixões como "um estado afetivo extremamente intenso, que domina a atividade psíquica como um todo". (DALGALARRONDO, 2008, p.157).

## 1.2 A importância da afetividade no desenvolvimento humano segundo Jean Piaget

Jean Piaget aprofundou seus estudos sobre como o ser humano constrói seus conhecimentos na interação do homem com o meio, do sujeito com o objeto. O autor da Psicogênese, assim como fez Henri Wallon, apontou a ideia de uma correspondência constante entre aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta, não apenas de maneira geral, mas em todas as fases do desenvolvimento, mesmo não tendo aprofundado seus estudos sobre essa correspondência, conforme nos aponta Souza (2011).

O núcleo da teoria de Piaget, segundo Souza (2003), foi a busca para descrever as estruturas ou formas de organização da inteligência. O autor se interessou pela "lógica do pensamento", cuja gênese se encontra na lógica das ações dos primeiros 24 meses de vida da criança.

Piaget, quando ministrou curso na Sorbonne (1953-1954) - chamado "As

relações entre afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança", que o permitiu explicitar suas reflexões sobre a afetividade, a socialização, a vontade e a moral - definiu a afetividade como: “a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular as emoções; e b) as diversas tendências, incluindo as "tendências superiores" e, em particular, a vontade”. (PIAGET, 1954, p.39).

Para Piaget, os primeiros sentimentos da criança, de acordo com Souza (2003, p.60), estão ligados à satisfação de suas necessidades; e os sentimentos mais evoluídos seriam mais ligados a elementos cognitivos. A autora acrescenta que

> [...] a evolução da afetividade vai do que Piaget denomina sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos), aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, posteriormente, aos sentimentos seminormativos (correspondentes às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que se refere à inteligência. (SOUZA, 2003, p.60).

Piaget (2014, p.38), ao apontar que "afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas", concorda com Wallon quando este aponta que "o aspecto emocional é a dimensão central mais primitiva do desenvolvimento humano" (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p.19). Ainda conforme Piaget (2014, p.38), “[...] a emoção, longe de ter sempre um papel inibidor, desempenha, às vezes, uma função excitante, notadamente no nível sensório-motor, onde a satisfação, por exemplo, é causa de progresso no desenvolvimento”.

Tal afirmação corrobora a ideia de Wallon, pois nas palavras de Piaget (2014, p.65) "a emoção seria um estado determinado por mecanismos de excitação (tonicidade crescente) ou depressão (tonicidade decrescente)", ou seja, tais mecanismos estariam ligados a uma "sensação proprioceptiva", fato que levou o autor à conclusão de que existiria um fator cognitivo já nas emoções mais primárias, segundo Souza (2003, p.57).

Nesse processo de desenvolvimento, de equilibração progressiva da afetividade e da inteligência, a vontade funciona como uma "readaptação em caso de conflito das tendências, do mesmo modo que o ato de inteligência é uma readaptação quando acontece uma desadaptação momentânea" (PIAGET, 2014, p.239). A vontade age como uma "força reguladora dos sentimentos" (SOUZA, 2003,

p.65), funcionando como instrumento de conservação de valores e responsável pela:

> [...] hierarquização dos sentimentos e valores, revestindo-se de papel importantíssimo no desenvolvimento moral. Piaget equipara a vontade, no plano afetivo, à operação, no plano cognitivo, pois é o que permite a regulação das forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas. (SOUZA, 2003, p.65).

Ao falar do papel da afetividade, Piaget (2014, p.36-39) explica que ela interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, sendo a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, desempenhando o papelde elemento energético das condutas. Por isso, não cria estruturas cognitivas e "não modifica as estruturas da inteligência" (PIAGET,2014, p.43) nas quais intervém. Para o autor, inteligência e afetividade são de natureza diferente, mas "indissociáveis", existindo "uma correspondência constante entre aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta" (SOUZA, 2003, p.57). Nesse sentido, a "energética da conduta vem da afetividade e as estruturas vêm das funções cognitivas" (PIAGET, 2014, p.43).

Souza (2003, p. 57-58) explica que, para Piaget, "toda conduta visa à adaptação, sendo que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular [e que esta] termina quando a necessidade é satisfeita e o retorno ao equilíbrio provoca o sentimento de satisfação".

Piaget, nas palavras de Souza (2003, p. 58), apoiado na teoria da *Gestalt,* afirma que "as condutas e as percepções do real se inscrevem sempre em formas de relações com o mundo que estruturam os fenômenos em conjuntos coerentes". Assim, a noção de equilíbrio tem significado tanto do ponto de vista afetivo quanto do intelectual.

> As noções de equilíbrio e desequilíbrio têm, então, um significado fundamental do duplo ponto de vista afetivo e cognitivo, o que levou Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. A primeira refere-se ao interesse que tem como fonte o "eu", sendo que a acomodação afetiva é relativa ao interesse pelo objeto como tal. Portanto, a assimilação cognitiva refere-se à compreensão do objeto, e a acomodação ao ajuste dos esquemas de pensamento aos objetos. (SOUZA, 2003, p. 58).

Para Souza (2003), a abordagem da teoria de Piaget rompe com a dicotomia inteligência/afetividade, (i) descrevendo o desenvolvimento psicológico como uno nos aspectos afetivos e cognitivos, (ii) reafirmando que nunca se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos e nem o contrário, (iii) defendendo a

"correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos" (PIAGET, 2003, p.54), (iv) lançando mão das "relações entre afetividade, inteligência e vida social para explicar a gênese da moral". (PIAGET, 2003, p.54). Essa tese foi defendida por Piaget durante a segunda parte do curso ministrado na Sorbonne (1953-1954).

Para dizer da correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, apresentaremos de forma sumária, no quadro 1 a seguir, as considerações de Piaget sobre alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo, baseado em Wadsworth (1999).

**QUADRO 1 - Resumo do Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo**

| Estágio | Características do Estágio | Principal mudança do estágio |
|---|---|---|
| Sensório - motor | | O desenvolvimento caminha da atividade reflexa à representação e solução de problemas sensórios - motores. Surgem os sentimentos primitivos de gostar e não gostar. A afetividade é investida no "eu". |
| Período 1 (0 -1 mês) | Atividade reflexa apenas; não há diferenciação. | |
| Período 2 (1-4 meses) | Coordenação mão-boca; diferenciação no ato reflexo de sugar. | |
| Período 3 (4-8 meses) | Coordenação mão-olho; repetição de eventos extraordinários. | |
| Período 4 (8 -12 meses) | Coordenação de dois esquemas; permanência do objeto. | |
| Período 5 (12 - 18 meses) | Obtenção de novos meios pela experimentação; acompanhamento das sequências dos deslocamentos. | |
| Período 6 (18 - 24 meses) | Representação interna; novos meios através de combinações mentais. | |
| Pré-operacional (2-7 anos) | Problemas resolvidos pelo emprego das representações mentais - desenvolvimento da linguagem (2-4). Pensamento e linguagem, ambos egocêntricos. Não se pode solucionar os problemas de conservação. | O desenvolvimento caminha da representação sensório-motora ao pensamento pré-lógico e à solução de problemas. Tem início o verdadeiro comportamento social. Intencionalidade ausente nos julgamentos morais. |
| Operações concretas (7-11 anos) | O pensamento adquire reversibilidade. Pode solucionar os problemas de conservação - as operações lógicas são aplicadas na solução de problemas concretos. Não pode resolver problemas verbais e problemas hipotéticos complexos. | O desenvolvimento caminha do pensamento pré-lógico à solução de problemas concretos. Aparecimento da vontade e início da autonomia. A intencionalidade é construída. |
| Operações formais (11-15 anos) | Pode resolver todos os tipos de problemas, logicamente - e pensar cientificamente. Soluciona os problemas verbais e hipotéticos complexos. Estruturas cognitivas adultas. | O desenvolvimento caminha da solução lógica dos problemas concretos à solução lógica de todos os tipos de problemas. Emergência dos sentimentos idealistas e formação da personalidade. Início da adaptação ao mundo adulto. |

Fonte: Wadsworth (1999, p.156)

Para Piaget (1996), o processo de desenvolvimento mental acontece de maneira "sequencial" e espontânea, tendo como ponto de partida as potencialidades de cada indivíduo e sua interação com o meio. Piaget denomina "sequencial uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (...), preparando o seguinte (...)" (PIAGET, 1996, p.26-27). São considerados pelo autor: período da inteligência sensória - motora; período da inteligência pré - operatória; período da inteligência operatória - concreta; período da inteligência operatória - formal.

Piaget (1996, p.13-15) esclarece que, nesse processo de construção do conhecimento cognitivo e afetivo, a assimilação assume um importante papel, pois, "nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui simples cópia do real, porque contêm um processo de assimilação a estruturas anteriores" (PIAGET, 1996, p.13), ou seja, existe uma "integração a estruturas prévias que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta integração" (PIAGET, 1996, p.13). Souza (2003, p. 57) aponta que para Piaget “toda conduta visa à adaptação, sendo que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva particular” e que esta “termina quando a necessidade é satisfeita e o retorno ao equilíbrio provoca o sentimento de satisfação” (SOUSA, 2003, p.58).

Nesse processo, não há descontinuidade de estruturas adquiridas no estágio anterior, isto é, as estruturas existentes não são destruídas, mas ocorre uma acomodação de novas estruturas à nova situação. Então, conhecer, para Piaget (1996), está ligado ao fato de o ser humano agir sobre o real, sobre "o objeto ou acontecimento", para transformá-lo com o intuito de compreendê-lo, ou seja, assimilando-os a esquemas de ação. O autor também afirma que a assimilação de conhecimentos ocorre desde "as condutas sensório-motoras elementares até as operações lógico-matemáticas superiores" (PIAGET, 1996, p.17). Nesse sentido, a importância da assimilação implica, de um lado, a noção de significação, "o que é essencial, pois, todo conhecimento refere-se a significações" (PIAGET, 1996, p.14). De outro lado, está ligada à ação para conhecer o objeto ou o acontecimento, para transformar e conhecer.

Dessa maneira, a criança desenvolve suas ações e suas ideias, de acordo com suas potencialidades, quando se relaciona com novas experiências em seu meio, constituindo-se como um ser humano singular. La Taille (2019, p.15) aponta que, segundo Piaget, a "inteligência humana se desenvolve no indivíduo em função

de suas interações sociais, [num] íntimo processo de equilibração ou auto-regulação progressiva" (PIAGET, 1996, p. 29). Piaget não se deteve demasiadamente na questão da interação social, mas situou as influências e determinações dessa interação sobre o desenvolvimento humano.

Para La Taille (2019, p. 27), o ser humano constrói conhecimentos "em resposta a uma demanda social de algum tipo, e também precisa comunicar seu pensamento, cuja correção e coerência serão avaliadas pelos outros".

Segundo La Taille (2019), Piaget fez uma distinção clara dos tipos de relações sociais: relações de coação e de cooperação. As relações baseadas na coação são as que o sujeito obedece às regras sem questionamento, o respeito ocorre apenas de forma unilateral e o dever é respeitado sem discussão, constituindo uma etapa necessária para o desenvolvimento da socialização da criança (LA TAILLE, 2019). Este tipo de relação acontece na maioria das instituições sociais e educacionais e favorece o desenvolvimento da moral heterônoma do sujeito. Os indivíduos imbricados nas relações de coação apresentam pouca produção racional, bem como pouco conservam e divulgam suas ideias. Logo, "reforça o egocentrismo e as possibilidades do desenvolvimento das operações mentais freando o desenvolvimento da inteligência" (LA TAILLE, 2019, p. 28).

Já as relações baseadas na cooperação acontecem de formas simétricas, recíprocas e favorecem o desenvolvimento da moral autônoma do sujeito (LA TAILLE, 2019, p. 91). Tais relações pressupõem a coordenação de dois sujeitos, uma relação interindividual que possibilita o desenvolvimento da socialização. Por ser baseada em trocas e na interação social, a cooperação opera como mediadora do desenvolvimento das operações mentais e, consequentemente, no desenvolvimento da inteligência (LA TAILLE, 2019, p. 95).

### 1.2.1 Correspondência entre as construções afetivas e cognitivas segundo Piaget

De acordo com Souza (2011, p. 252), mesmo Piaget tendo dado foco em seus estudos nos estágios do desenvolvimento da inteligência, ele apresentou por diversas vezes "suas concepções sobre afetividade e sentimentos em suas relações com a evolução cognitiva, dos esquemas motores às operações formais, passando pelas representações pré-operatórias e operações concretas".

Segundo Wadsworth (1999 p. 62), a evolução da afetividade no período sensório-motor (0 a 2 anos) vai das primeiras reações reflexas indiferenciadas do bebê até os primeiros intercâmbios sociais. O autor pontua, em concordância com Piaget, que, no período sensório-motor, os primeiros sentimentos são observados com as primeiras diferenciações cognitivas, relacionados às ações da criança. Já no segundo ano de vida, pode ser observado que o afeto desempenha um papel importante na seleção e na rejeição das ações da criança. Até essa idade o afeto é direcionado a si próprio e às próprias atividades, pois o bebê ainda não construiu a noção de que o mundo do qual também faz parte é composto por muitos objetos. A partir do segundo ano de vida já há a possibilidade de o bebê direcionar seu afeto para outros objetos, além dele mesmo; há também a possibilidade de ele expressar o seu gostar ou não gostar de outra pessoa ou de outro objeto, atingindo um nível de desenvolvimento que possibilita o intercâmbio social.

Já em relação ao período pré-operatório (2 a 7 anos), Wadsworth (1999, p.102) destaca que, segundo Piaget, as experiências afetivas nesse estágio, assim como os sentimentos, são representados e rememorados, mudando em definitivo a natureza dos pensamentos afetivos. O desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo estão em constantes processos de assimilação e de acomodação, promovendo a construção de novas estruturas cognitivas. Aos 2 (dois) anos, a criança apresenta-se egocêntrica em sua visão de mundo e no uso de sua linguagem. Por meio da interação com os outros, aos 7 (sete) anos, a criança já é capaz de compreender que o ponto de vista do outro pode ser diferente do seu.

Wadsworth (1999, p.124) explica que, no período das operações concretas (7 a 11 anos de idade), Piaget considera que a criança já não é egocêntrica em pensamento. As crianças apresentam uma linguagem comunicativa e social e podem assumir o ponto de vista de um terceiro. Além do desenvolvimento da reversibilidade do pensamento, outras duas operações intelectuais se desenvolvem, "a seriação e a classificação" (WADSWORTH, 1999, p.124). "A autonomia de julgamento e o afeto continuam se desenvolvendo nas relações sociais" (WADSWORTH, 1999, p.124) e motivam o respeito mútuo. Com o desenvolvimento do afeto normativo (sentimentos morais autônomos), da vontade e do raciocínio autônomo, a criança torna-se capaz de realizar avaliações de ideias. Também pode ser observado o progresso dos conceitos morais.

Sobre o período das operações formais (com início aos 11 ou 12 anos

até 16 anos), Wadsworth (1999, p. 151) aponta que, segundo Piaget, nesse estágio o "adolescente tem o pensamento hipotético-dedutivo o que faz muitas vezes distanciar-se da realidade", mas é uma etapa necessária para o "desenvolvimento e refinamento da inteligência social". Segundo Piaget:

> Um certo número de sentimentos correlativos aos ideais coletivos em oposição aos sentimentos dirigidos às pessoas [...] são sentimentos que permitem, precisamente, ao adolescente participar da afetividade coletiva do adulto, da consciência coletiva sob seu aspecto emocional, assim como sob seu aspecto intelectual. (PIAGET, 2014, p. 277).

O autor também considera que o "desenvolvimento afetivo não é independente do desenvolvimento cognitivo" (PIAGET, 2014, p.153). As principais construções afetivas durante o estágio das operações formais são construídas sobre aquelas elaboradas no estágio operacional concreto, a saber:

> O desenvolvimento dos sentimentos normativos, autonomia e vontade no estágio das operações concretas conduzem à construção dos sentimentos idealistas e ao posterior desenvolvimento da personalidade durante o estágio das operações formais. A personalidade reflete os esforços individuais para se adaptar ao mundo social adulto.
> O raciocínio moral alcança seu pleno desenvolvimento. As regras são entendidas como necessárias à cooperação. Mentir é visto como um comportamento errado e que quebra a confiança. A justiça passa a ser compreendida em relação às intenções. (PIAGET, 2014, p.153).

Para Souza (2003, p. 68), em cada nível de desenvolvimento, conforme resumo do desenvolvimento cognitivo e afetivo mostrado no Quadro 1, esse "desenvolvimento se dá por uma equilibração progressiva". Conforme Souza (2011,), para Piaget, nunca se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos e nem o contrário, pois

> [...] no terreno da inteligência falamos, em síntese, de fases quando são satisfeitas as seguintes condições: 1) seja constante a sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou retardamentos que podem modificar as idades cronológicas médias em função da experiência adquirida e do meio social [...].(PIAGET, 1996, p.27).

## 1.3 Importância da afetividade no desenvolvimento humano para Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) foi um dos teóricos da Psicogênese que mais fundamentou os estudos sobre a afetividade de maneira mais detida e aprofundada. Porém, ressalta Almeida (2008) que a afetividade na obra de Wallon não se encontra

sistematizada, isto é, não é apresentada como conjunto de conhecimento organizado, já que as informações se encontram esparsas em diferentes obras. Sua teoria, segundo Galvão (2003, p. 71), baseia-se numa visão integrada do desenvolvimento humano, "buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência" e, também, do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio.

Segundo Almeida (2008), a afetividade para Wallon deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão e da emoção. Quanto aos sentimentos e às paixões, há menos informações na teoria de Wallon, mas o autor deixa claro que são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam a atuar as representações, as quais dão sustentação ao surgimento dessas duas manifestações afetivas.

Para Dantas (2019), Wallon concentrou suas pesquisas nos primeiros anos de vida do ser humano e acreditava que eles eram o período da constituiçãodas funções psíquicas mais difíceis de serem apreendidas na vida adulta. Esseperíodo, que se estende até o primeiro ano de vida da criança, foi denominado de "impulsivo-emocional", no qual "a afetividade se reduz a manifestações fisiológicas da emoção constituindo o ponto de partida do psiquismo" (DANTAS, 2019, p.131).

Almeida (2008) explica que o desenvolvimento da afetividade, conforme Wallon, depende da ação de dois fatores: do orgânico e do social. A autora pontua que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a afetividade inicial, basicamente orgânica, passa a sofrer influência das ações do meio social, o que permite sua evolução progressiva, evolução que vai se distanciando da base orgânica e se tornando mais relacionada ao social, evidenciando o social como origem da afetividade.

Ao defender que a afetividade em seus primórdios é basicamente orgânica, Almeida (2008) chama a atenção para o fato de que, mesmo nos períodos em que o desenvolvimento do ser humano sofre limites de seu aparato fisiológico, o domínio afetivo está iniciando seu processo. A autora ainda ressalta que o limite fisiológico será superado por influência do meio social na evolução da criança. Inicialmente, a evolução da afetividade tem um forte componente orgânico (afetividade orgânica) e, posteriormente, vai incorporando o fator social (afetividade moral). Portanto, esse processo inicia-se nos primeiros dias de vida do bebê e prossegue com seu desenvolvimento, diferenciando-se em suas formas de

expressão sob influência do social (ALMEIDA, 2008).

Almeida (2008) também salienta a importância desempenhada pela afetividade no processo de desenvolvimento da personalidade que, por sua vez, constitui-se sob a alternância dos domínios funcionais: da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa, sendo todo o desenvolvimento analisado e explicado pela contínua interação dessas dimensões.

> São eles [o ato motor; o conhecimento; a afetividade e a pessoa] que dão uma determinada direção ao desenvolvimento e, no decurso da vida humana, cada um desses domínios tem seu próprio campo de ação e organização, mas mantém em relação com os demais uma espécie de mecanismo interfuncional. (ALMEIDA, 2008, p.344).

Para Wallon, conforme Almeida (2008), os movimentos do desenvolvimento da personalidade, os quais oscilam entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, são interdependentes; isto é, à medida que a afetividade se desenvolve, interfere na inteligência e vice-versa. Por isso, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica e permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. Souza (2011, p. 250) aponta que para Wallon, "a relação entre afetividade e inteligência é de alternância", "ora afetiva ora cognitiva, culminando com uma preponderância cognitiva [e podendo] as primeiras emoções criar estruturações cognitivas [...]" (ALMEIDA, 2008, p. 250), ponto que se difere da teoria de Piaget, que considera essas relações de correspondência. Segundo Almeida:

> Na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados. É de se notar que entre a emoção e a atividade intelectual existe interdependência, mas também oposição, pois, ao mesmo tempo em que ambas estão presentes na unidade do desenvolvimento, a emoção se esvai diante da atividade intelectual. (ALMEIDA, 2008, p.350).

Wallon, segundo Almeida (2008), pontua que a afetividade possibilita identificar o domínio funcional desde as primeiras manifestações fisiológicas até as manifestações diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões.

As emoções são outro tema de destaque na teoria psicogenética de Wallon. Para Galvão (2003, p.77), a ideia central sobre a emoção na perspectiva de Wallon pode ser ratificada na frase, "a emoção se nutre do efeito que causa no outro", cuja gênese ocorre desde os primórdios até as idades mais avançadas, ou seja,

acontece desde os primeiros vínculos que o bebê humano estabelece com a sua mãe e outras pessoas próximas. Dessa maneira, a gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico) (SOUZA, 2011).

Galvão (2003, p.72) aponta que as emoções são condição *sine qua non* para o surgimento da representação e da consciência no indivíduo. As emoções possuem real valor plástico e demonstrativo (aumento da salivação, aumento dos batimentos cardíacos, respiração ofegante, mudança no tom de voz, na expressão facial, na postura corporal, entre outros). A sua manifestação permite ao sujeito tomar uma primeira consciência de suas próprias atitudes e, por serem visíveis ao exterior, constituem-se como recurso de interação com o outro. Para a autora:

> Manifestações essencialmente expressivas, as emoções diferenciam-se de outras manifestações da afetividade cuja gênese depende da representação simbólica, como os sentimentos e as paixões. Na psicogênese, o surgimento das emoções precede o da representação assim como o da consciência de si. (GALVÃO, 2003, p. 72).

Todavia, quando o indivíduo começa a pensar sobre as causas e efeitos da emoção, terá o poder de reduzir suas manifestações, pois, segundo Almeida e Mahoney (2014), as emoções:

> [...] compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus, combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la. Estabelece um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: sempre que dominam atitudes afetivas as imagens mentais se confundem; quando o predomínio é cognitivo, as imagens são mais claras. (ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p.17-18).

Galvão (2003, p.74) corrobora a afirmação supracitada dizendo que a emoção tem a capacidade de modelar o próprio corpo e, por essa razão, permite a organização de um primeiro modo de consciência dos estados mentais e uma primeira percepção das realidades externas do indivíduo. A autora afirma que:

> A passagem dessa percepção corporal - que se dá sob a forma de atitudes posturais - à capacidade de representação mental se fará mediante a intervenção da linguagem à qual a criança pequena tem acesso muito antes de dominá-la, pelo simples fato de estar em conexão permanente com o ambiente. Sendo a vida emocional a condição primeira das relações interindividuais, podemos dizer que ela está também na origem da atividade

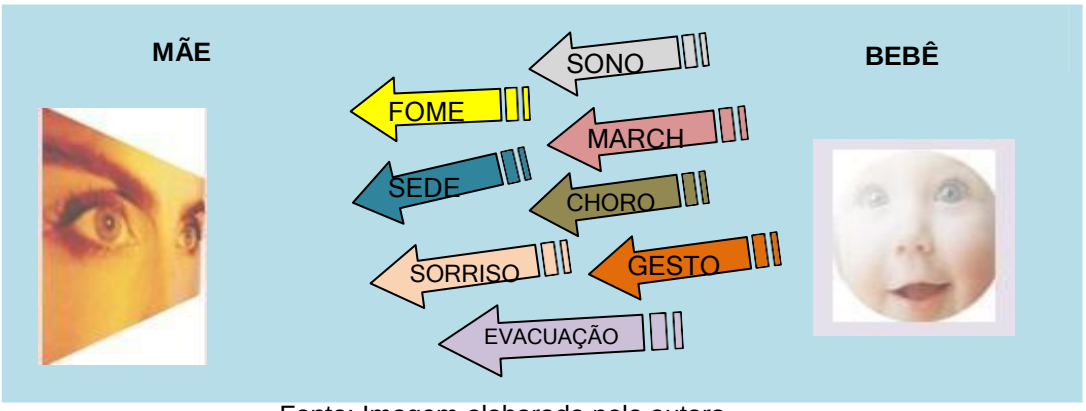
> representativa, logo, da vida intelectual. (GALVÃO, 2003, p. 74).

No início da vida, as emoções têm a função de garantir as necessidades básicas e constituem as primeiras manifestações de estados subjetivos com componentes orgânicos, mas vão se transformando em movimentos expressivos em função das pessoas e do meio social, diferentemente dos sentimentos e paixões, que dependem de representações. Nesse processo, a emoção permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica e há

> [...] o desenvolvimento como a passagem do eu orgânico ao eu psíquico, pela via das primeiras emoções que são, em essência, o instrumento para a interação com o outro, antes que a cognição seja construída. Assim, as emoções permitem, no início da vida, a construção dos conhecimentos sobre o mundo e a construção da “personne". (ALMEIDA, 2008, p.250).

A seguir, na Figura 1, é apresentada uma imagem representativa de algumas manifestações iniciais de um bebê.

**FIGURA 1- Representação de manifestações iniciais de um bebê**




Fonte: Imagem elaborada pela autora

A imagem acima representa algumas manifestações, ainda em estágio primitivo, de tonalidades afetivas generalizadas e mal diferenciadas do bebê, o que permite afirmar que ocorrem manifestações afetivas anteriores ao aparecimento das emoções. Conforme Almeida:

> Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si. (ALMEIDA, 2008, p.347).

De acordo com o mesmo autor, o estágio impulsivo é marcado pelas

expressões/reações generalizadas e indiferenciadas de bem-estar e mal-estar. Nos estágios que se seguem, na teoria walloniana, são observadas manifestações afetivas predominantes, de acordo com as necessidades e possibilidades maturacionais do indivíduo:

> [...] o estágio emocional pela diferenciação das emoções — as reações ou atitudes de medo, cólera, alegria e tristeza; no estágio personalista e no da adolescência e puberdade, por outro lado, evidenciam-se reações sentimentais e passionais, sendo o sentimento mais marcante neste último estágio.(ALMEIDA, 2008, p.348-349).

Com o desenvolvimento psíquico, segundo Galvão (2003), o predomínio das reações orgânicas e expressivas vai sendo substituído por imagens e impressões subjetivas, em decorrência da ampliação e complexificação das fontes dos estados emocionais. Nesse sentido, a afetividade vai adquirindo certa independência de fatores corporais mediante o desenvolvimento da fala e da representação mental, que provocam variações nas disposições afetivas do indivíduo, levando-o à capacidade de se expressar em palavras. Assim, a dimensão expressiva tende a se reduzir em virtude do fortalecimento do desenvolvimento da representação mental. Nesse caso, o indivíduo experiencia outra forma de viver a emoção: por imagens mentais. Com o fortalecimento do pensamento e da linguagem surgem novas possibilidades de controle sobre as próprias manifestações emocionais. Essas duas tendências, de interiorização e de controle progressivo das próprias emoções, são determinadas pela forma com que cada indivíduo constrói a sua história de vida em consonância com os parâmetros culturais do contexto que está inserido.

Nesse sentido, a afetividade pode ser conceitualmente definida na teoria walloniana como a capacidade que o indivíduo tem de se manifestar desde os primeiros dias de vida, ainda que de maneira primitiva. Engloba e distingue o sentimento, a paixãoe a emoção, três estados subjetivos distintos, duradouros, com origem nas relações sociais e regulados ou estimulados pelas representações mentais, conforme explicitado por Almeida (2008). Sua evolução acontece progressivamente, as manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. Para Almeida (2008, p. 348) "a importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade, [pois,] o meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo".

Para Leite, Tassoni e Silva (2021, p.19), de acordo com Wallon, a "relação

sujeito-meio propicia o desenvolvimento integral e estabelece princípios explicativos para o desenvolvimento humano", através de uma relação imbricada entre “afetividade, cognição e ato motor". Almeida (2008, p. 349) afirma que é a partir da afetividade que se origina o primeiro e mais forte vínculo de ligação entre os indivíduos.

## 1.4 Importância da afetividade no desenvolvimento humano para Lev Vygotsky

Já para Lev Vygotsky[2] (1896-1934), segundo Souza (2011, p. 252), as relações entre afetividade e inteligência “[...] são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte". Para Vygotsky (1999, p.76), o desenvolvimento do pensamento "é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas". Nesse sentido, a razão, uma das funções mentais, seria dotada do atributo de controlar as emoções, graças à linguagem. Na linguagem, a afetividade e a inteligência teriam o seu ponto em comum: de dar significado e de dar sentido. Desta maneira, sentido e significado são entendidos da seguinte maneira para Vygotsky:

> O primeiro refere-se a um sistema de relações objetivas que formam uma espécie de núcleo estável, o qual pode ser compartilhado com outros indivíduos do mesmo grupo cultural. O significado está, assim, para Vygotsky, mais relacionado ao desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. O sentido, por sua vez, se refere ao significado para cada indivíduo, que está, portanto, diretamente relacionado às suas vivências particulares, sendo assim o pólo mais afetivo da palavra. A palavra reúne, então, de acordo com a teoria vygotskyana, subjetividade e intersubjetividade, razão e emoção, afetividade e cognição, constituindo relações de complementaridade e não de causalidade ou alternância como pretendia Wallon. (SOUZA, 2011, p.251-252).

Para Oliveira (2019), a linguagem humana constitui-se em sistema simbólico essencial na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ela exerce as funções de intercâmbio social e de pensamento generalizante, ou seja, além de servir de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e amplia a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais. O sujeito, ao usar essa linguagem para nomear determinado objeto, está, na realidade, classificando esse objeto em categoria, numa classe de objetos que têm em comum

[2] A pesquisadora optou neste texto, pela grafia “Vygotsky” para o nome desse autor. No caso de citações e referências bibliográficas, mantivemos as diferentes grafias utilizadas nas várias publicações.

certos atributos, favorecendo os processos de abstração egeneralização.

Oliveira (2019, p. 41) aponta que as palavras, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, uma forma de tornar cada palavra numa classe de objetos, "consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito".

Para Oliveira (2019), as inúmeras possibilidades de funcionamento do cérebro acontecem ao longo do desenvolvimento do sujeito e são mobilizadas na execução de diferentes tarefas, mediadas pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente. Oliveira (2019, p.41) ressalta que "os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento".

Respeitar como o conhecimento de si mesmo pode afetar significativamente a maneira como se conduz a vida e se atua em sociedade pode ser um diferencial para o homem tornar-se singular no seu meio social e profissional. Tal reflexão se concatena com a ideia dos processos microgenéticos descritos por Vygotsky e analisados por Oliveira e Rego (2003), os quais apontam a dimensão da singularidade dos sujeitos como central na questão da afetividade, remetendo-a à constituição subjetiva do sujeito, pois, diferentemente de Piaget e de Wallon, Vygotsky teve como objeto de estudo a consciência humana. Os mesmos autores ainda destacam a importância da cultura no desenvolvimento psicológico dos sujeitos:

> [...] no que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo e ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define as emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

Uma das ideias centrais da teoria de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. O autor, segundo Oliveira:

> interessado fundamentalmente nas funções psicológicas superiores, e [...] tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantemente na União Soviética pós-revolução de 1917. [...] tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se

> constitui na sua relação com o outro ser social. (OLIVEIRA, 2019, p. 34-35).

Segundo Oliveira (2019), as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem.

Vale ressaltar que, segundo Oliveira (2019), as funções psicológicas superiores, principal objeto do interesse de Vygotsky, referem-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. Essas são funções tipicamente humanas e, no desenvolvimento do indivíduo da espécie humana, aparecem tardiamente; são as funções que apresentam o maior grau de autonomia em relação aos fatores biológicos do desenvolvimento, sendo, portanto, claramente, um resultado da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico.

Para Oliveira (2019, p.35), falar acerca da perspectiva de Vygotsky (2007) é referir-se à "dimensão social do desenvolvimento humano", pois o autor defende a ideia de que a construção do conhecimento acontece mediante um intenso processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Nesse sentido, a cultura em que a criança está inserida e as pessoas que a cercam contribuem para moldar o seu funcionamento psicológico.

> Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas mais simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o conhecimento têm origem social. [...] é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representações da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. (OLIVEIRA, 2019, p. 39-40).

Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 14), o psiquismo de todos os seres humanos funciona com base em sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente. O sentido de construção cultural é um dos temas centrais da abordagem histórico-cultural em psicologia, no qual se exploram os aspectos cognitivos e afetivos desse processo.

> [...] o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 19).

De acordo com Oliveira (2019), em sua relação com o mundo, o ser humano elabora as formas de ação que o distinguem de outros animais, por meio dos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente. Por essa razão, não se pode buscar compreender o desenvolvimento psicológico em propriedades naturais do sistema nervoso.

Vygotsky abordou o tema dos sentimentos e das emoções de maneira muito particular. Sobre as emoções, o autor escreveu diferentes versões entre os anos de 1931 e 1933, porém os trechos desse trabalho foram publicados muitos anos depois da morte do autor.

Oliveira e Rego (2003, p. 19) apontam que Vygotsky reconhece diferenças qualitativas entre emoções dos animais e dos seres humanos, assim como entre pessoas adultas e crianças, devido ao fato de os "seres humanos serem mais capazes de emoções mais sofisticadas que os animais [e porque as pessoas adultas] têm uma vida emocional mais refinada do que as crianças".

Segundo Oliveira e Rego (2003), compreender os conceitos de consciência, a construção da subjetividade pela intersubjetividade e a questão do sentido, significado e internalização da linguagem é fundamental para a compreensão da abordagem acerca da dimensão afetiva do funcionamento psicológico. Além disso, as autoras destacam que compreender completamente o pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva, pois as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente. Nesse sentido, a vida emocional do ser humano está diretamente ligada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência. No entendimento das autoras, Vygotsky considera fundamental:

> [...] reconhecer a íntima relação entre pensamento e linguagem e a dimensão afetiva é uma condição necessária para os estudos psicológicos. Para ele essa relação deve ser examinada ao longo da história do desenvolvimento, de uma perspectiva genética. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18).

Nesse sentido, Vygotsky, de acordo com Oliveira e Rego (2003, p. 20), destacou a necessidade de compreender a complexa relação entre as emoções inferiores das crianças (tais como a alegria, o medo e a raiva) e as emoções superiores dos adultos (tais como o despeito e a melancolia). Vygotsky postulava

que essas emoções primitivas podem se desenvolver em emoções superiores sofisticadas, pois a qualidade das emoções muda à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem, o que nos mostra uma perspectiva desenvolvimentista e genética para explicar a vida emocional do sujeito.

Nessa direção, a teoria de Vygotsky, segundo Oliveira e Rego (2003), considera que, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, afastando-se da origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico-cultural. Essas mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento dizem respeito ao aumento de controle do homem sobre si mesmo. A razão e o intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais) têm a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (autorregulação do comportamento), isso porque a razão teria a capacidade de controlar as emoções mais primitivas, graças ao domínio dos instrumentos culturais, em especial a linguagem. No entanto, não se trata de uma razão opressora, mas sim de uma razão a serviço da vida afetiva, constituindo-se como um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos.

O ser humano, possibilitado pela relação com o mundo em seu entorno, tem a capacidade de construir um complexo e sofisticado sistema emocional mediado pelos signos e objetos criados pelos próprios homens e pela linguagem, que fornece "um conjunto de categorias concretas para definir os conteúdos" (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 22). Dessa maneira, o ser humano nunca experimenta os sentimentos de maneira pura.

> O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (...). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p.23).

Assim, para Oliveira e Rego (2003), a emoção e o sentimento, considerados por Vygotsky como partes integrantes do psiquismo do homem, são fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, guardando íntimas relações com o funcionamento psicológico e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

## 1.5 Importância da afetividade para a aprendizagem

A afetividade vem sendo discutida no campo educacional como uma possível aliada da escola no processo de ensino e aprendizagem. Ela é considerada uma auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes.

> No campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática, classificada geralmente como “não científica” ou posta como não relevante, sendo muitas vezes marginalizada ou usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 25-26).

Dos três teóricos da Psicogênese, Wallon foi quem mais se dedicou a investigar, de modo especial, os aspectos relacionados à importância da afetividade no desenvolvimento humano. Em sua concepção, o teórico enfatizou a integração de todas as funções na constituição da pessoa, delimitando-as em "quatro domínios funcionais: afetividade, ato-motor, conhecimento e pessoa" (ALMEIDA, PRANDINI, 2021, p. 36). De acordo com sua teoria, os processos afetivos interferem na aquisição e na utilização da linguagem, na memória, na atenção, na imaginação e na aprendizagem.

Para Wallon, segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), a noção de pessoa como conjunto funcional é resultante de suas dimensões, cujo processo de desenvolvimento acontece na integração do orgânico com o meio, o que é sempre predominantemente social. Cada conjunto funcional do ser humano, segundo Almeida (2021, p. 50), "é parte constitutiva de outros: toda disposição afetiva terá ressonâncias motoras, cognitivas e toda operação mental terá ressonâncias afetivas e motoras". Por sua vez, Almeida e Prandini (2021, p. 36) também avaliam o processo de aprendizagem:

> A partir da concepção walloniana o processo de aprendizagem não está sob a ação da dimensão cognitiva ou do conhecimento, mas atuam, também, sobre ele a dimensão motora, suporte e palco de todas as funções; e a afetiva, responsável, entre outras coisas, pela maneira como os alunos se sentem em relação ao aprender, o que sentem enquanto aprendem, o que sentem sobre os objetos de conhecimento, sobre as pessoas e situações envolvidas. Esta visão implica em considerar a atitude corporal, afetos e pensamentos não como funções simultâneas, mas como funções que modificam uma às outras constantemente em virtude de sua

> integração e, desta forma, estão sempre presentes e atuantes, devendo ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 36).

Para Almeida e Prandini (2021, p. 36), na teoria walloniana, as funções afetivas, que têm por base as emoções, "têm o papel de aproximar o ser humano ao outro", assegurando-lhe a sobrevivência e sendo a base das relações interpessoais.

Já acerca do ato motor, Galvão (2003, p. 74-75), tomando por base os conceitos de Wallon, esclarece que:

> Além de seu papel na afetividade, Wallon mostra como a dimensão expressiva do ato motor tem papel importante em outros campos, como no movimento propriamente dito, para dar equilíbrio e estabilidade ao corpo e aos gestos, e na cognição, ao servir de apoio à percepção e à reflexão mental. Uma originalidade dessa abordagem é chamar atenção para o fato de que o gesto, estabilizado em postura, em atitude corporal, desempenha outro papel que não o de executar: ele exprime as disposições afetivas do sujeito. A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Assim, de um lado as alterações na mímica facial e na postura corporal expressam variações dos estados internos; de outro, elas podem também provocá-las. (GALVÃO, 2003, p. 74-75).

Galvão (2003) ressalta, ainda, que, ao estudar o desenvolvimento da criança em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora, Wallon trouxe significativas contribuições para a maneira de se olhar e de se compreender as condutas das crianças dentro do contexto escolar. Uma grande contribuição foi considerar a criança como um ser que é essencialmente emocional e que, à medida que se desenvolve, constitui-se como um sujeito sócio-cognitivo por meio das interações sociais. Isso serve de alerta para que professores se “recus[e]m a se dirigir a seus alunos como se fossem intelectos abstratos ou sujeitos sem história” (GALVÃO, p. 82).

Segundo Dantas (2019, p. 131), a ênfase dada por Wallon à dimensão afetiva, tanto para a construção do sujeito quanto para a construção do conhecimento, inicia-se

> [...] num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo. (DANTAS, 2019, p. 131).

Wallon prossegue o desenvolvimento da ênfase dada à dimensão afetiva perpassando pela sucessão dos "estágios de desenvolvimento com características

específicas, oferecendo informações fundamentais para se pensar a educação de crianças e jovens". (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 36). Nesses estágios sucedem-se fases de predominância alternadamente afetiva e cognitiva, a saber: estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano), estágio sensório-motor e projetivo (1 ano a 3 anos), estágio do personalismo (3 a 6 anos), estágio categorial (6 a 11 anos), estágio da puberdade e adolescência (11 anos em diante).

Vale destacar que Silva (2009) compreende a adolescência como um momento do desenvolvimento marcado por especificidades e pela tomada de consciência de que a experiência de envelhecimento está relacionada com o tempo, o que assume conotações emocionais.

> Assim, essa seria, então, a fase desse momento do desenvolvimento humano na qual o tempo começa a ser encarado como uma dimensão significativa e contraditória da identidade do sujeito. (SILVA, 2009, p. 52)

**QUADRO 2 - Estágios do desenvolvimento Walloniano**

(Continua)

| Estágio | Período | Predominância do conjunto funcional | O papel da afetividade no estágio |
|---|---|---|---|
| Impulsivo emocional | Do nascimento até 1 ano | Motor e afetivo | A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em resposta a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas), das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) para satisfazer suas necessidades básicas. |
| Sensório-motor e projetivo | De 1 ano a 3 anos | Cognitivo | Dispondo da marcha e da linguagem, a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) e para contato e exploração de objetos e pessoas de seu convívio. |
| Personalismo | Dos 3 anos aos 6 anos | Afetivo | É a fase de se descobrir diferente diante das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação. |
| Categorial | Dos 6 anos aos 11 anos | Cognitivo | Com a diferenciação nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração. |

**QUADRO 2 - Estágios do desenvolvimento Walloniano**

(Conclusão)

| Estágio | Período | Predominância do conjunto funcional | O papel da afetividade no estágio |
|---|---|---|---|
| Puberdade e Adolescência | Dos 11 anos em diante | Afetivo | Aparece a exploração de si mesmo na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação e questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores. |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Mahoney e Almeida (2014, p. 18-19)

Ao observar o quadro acima, constata-se que, na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento do ser humano é marcado por contradições e conflitos em decorrência dos processos de maturação orgânica e das condições ambientais, os quais podem ser vistos nos espaços de aprendizagem. Dessa maneira, em cada estágio existe um tipo de interação entre a criança e seu meio social. A passagem dos estágios de desenvolvimento também não acontece de forma linear, mas por um movimento contínuo de reestruturação, pois:

> O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p.29).

Para Wallon, o desenvolvimento permanece em aberto, ou seja, não termina no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo da vida do indivíduo, sendo o meio social fundamental no processo de desenvolvimento da criança, do jovem, do adulto e do idoso. O autor afirma em sua teoria que os estágios pelos quais o sujeito perpassa ao longo de seu desenvolvimento são revisitados pelos adultos durante toda sua vida.

De acordo com Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 21), é por meio das relações sociais que o "ser humano aprende e, consequentemente, desenvolve-se. [Assim, as ações humanas em seu meio são] marcadas por processos de significados e

sentidos". Esses autores, embasados em Vygotsky (2003), afirmam que as experiências acumuladas por meio das relações interpessoais ocorrem em todas as etapas da vida do sujeito. Essas experiências envolvem os significados consolidados no meio cultural e social do sujeito e as relações intrapessoais, as quais envolvem os sentidos ou as novas maneiras que o sujeito tem de, internamente, ressignificar o seu meio. (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021).

Conforme Arantes (2003), os seres humanos adultos, pertencentes há diferentes grupos culturais, têm os caminhos de seu desenvolvimento psicológico fortemente marcados pelos processos cognitivos e afetivos e pelos modos de pensar e sentir.

Por meio desses processos, ora com predomínio afetivo, ora com predomínio cognitivo, "sempre tendo como suporte a atividade motora, ou em seus deslocamentos no espaço ou em sua expressão plástica" (MAHONEY, 2012, p.14) ocorrem as experiências de aprendizagem. Essas duas dimensões, afetiva e cognitiva, "estão vinculadas entre si e suas interações estão em constante movimento" (MAHONEY, 2012, p.12). Assim, consequentemente, ambas determinam o desenvolvimento e são responsáveis "pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias" (MAHONEY, 2012, p.12).

La Taille (2019, p.17) diz que para Piaget “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos vinte anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”.

Na concepção vygotskyana, as ações do ser humano são explicadas com base nas influências sociais e culturais, conforme o desenvolvimento histórico do sujeito na sua ontogênese e na sua filogênese. Oliveira (2019, p.33) destaca que os processos internos de desenvolvimento do sujeito despertados pela aprendizagem "só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas".

Na concepção walloniana, as autoras Almeida e Prandini (2021, p. 36) ratificam que o processo de aprendizagem não está "apenas sob a ação da dimensão cognitiva ou do conhecimento", mas a dimensão afetiva está presente na “maneira como os alunos se sentem em relação ao aprender, o que sentem enquanto aprendem, o que sentem sobre os objetos de conhecimento, sobre as pessoas e situações envolvidas”. (ALMEIDA;PRANDINI, 2021, p.36)

Para Mahoney (2012), de acordo com Wallon, os fatores orgânicos e sociais constituem as condições em que emergem as atividades de cada estágio do

desenvolvimento. Segundo a autora, Wallon afirma que as características de cada estágio serão determinadas pela cultura na qual o sujeito está inserido e que os estágios só adquirem sentido dentro de uma "sucessão temporal" (MAHONEY, 2012, p.12). Nesse sentido, "as situações às quais a criança reage são as que correspondem aos recursos de que dispõe" (MAHONEY, 2012, p. 12) em consonância com o movimento predominante do estágio em que se encontra. Mahoney (2012) descreve as leis reguladoras da sequência dos estágios de desenvolvimento da teoria walloniana:

> - alternância de direções opostas entre os estágios: o movimento predominante ou é para dentro, para o conhecimento de si (Impulsivo Emocional, Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou é para fora, para o conhecimento do mundo exterior (Sensório Motor e Projetivo, Categorial). É o que nos mostra a lei de alternância funcional.
>
> - alternância de predomínio de conjuntos funcionais a cada estágio: a configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência. [...] o motor (Impulsivo Emocional) ou afetivo (Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou cognitivo (Sensório-Motor e Projetivo, Categorial). Cada um deles predomina em um estágio, e se nutrem mutuamente; o exercício e o amadurecimento de um interfere no amadurecimento dos outros. É o que nos mostra a lei da sucessão da predominância funcional. (MAHONEY, 2012, p.14).

Para a autora (2012, p. 14), ao aproximar estas duas leis, observa-se que "quando a direção é para si mesmo - centrípeta - o predomínio é afetivo; quando é para o exterior - centrífuga - predomina o cognitivo". E este processo, afetivo e cognitivo, tem a atividade motora como suporte.

Mahoney (2012, p.14) descreve, ainda, uma terceira lei, a da integração funcional, segundo a qual os conjuntos funcionais, na relação que apresentam, são hierarquizados e avançam no seu desenvolvimento à medida que as atividades primitivas vão "sendo dominadas, integradas a estágios mais complexos seguintes, conforme as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente" (MAHONEY, 2012, p. 14).

Almeida (2008, p. 348) aponta que “o meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo”, pois as relações humanas são importantes para o crescimento do homem. A autora destaca que a formação de grupos possibilitou à humanidade “construir os seus valores, os seus papéis e a própria sociedade”. Nesse sentido, de acordo com Almeida (2008, p. 348), Wallon aponta a importância do:

> [...] meio físico e humano como um par essencial do orgânico na

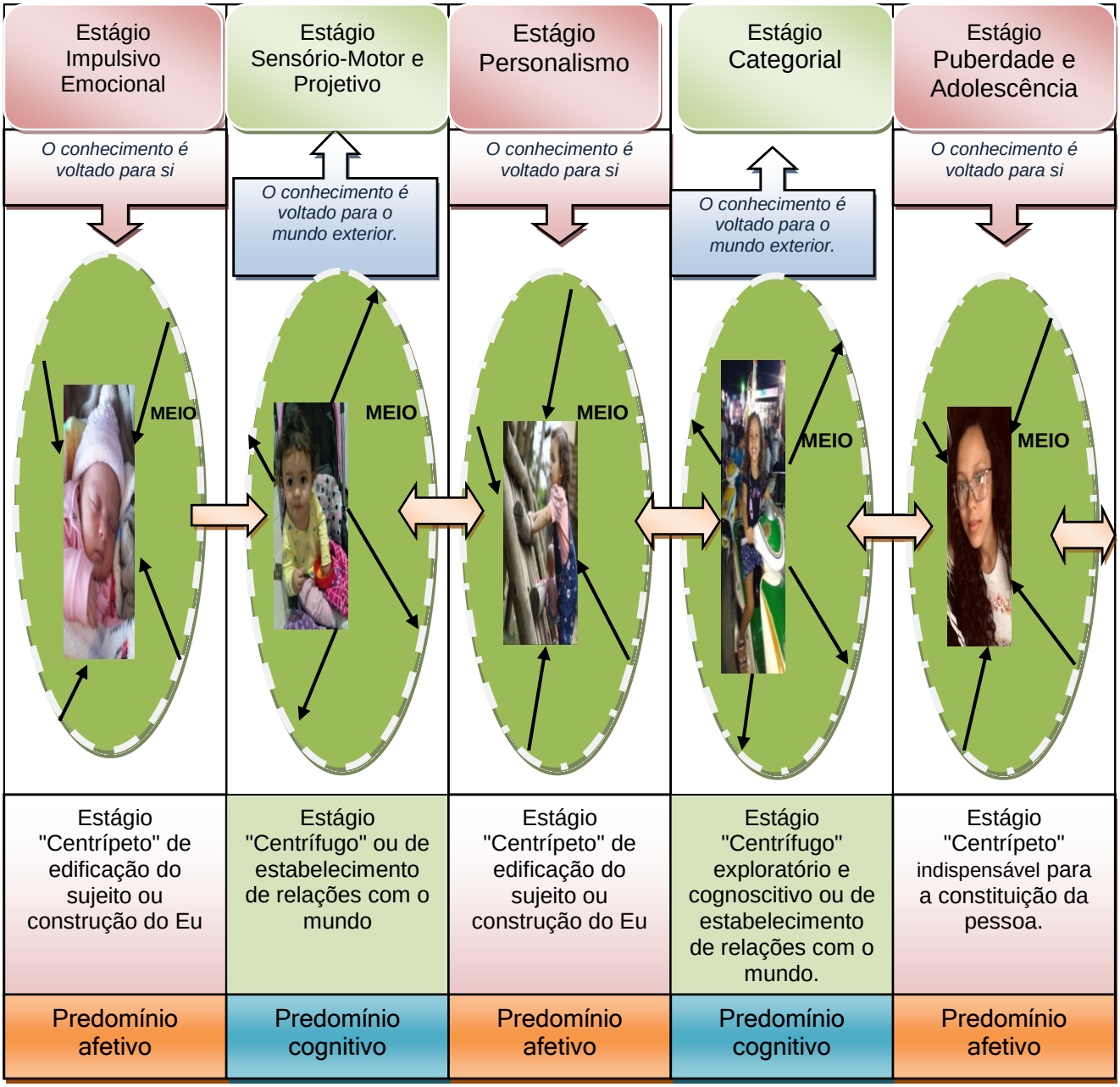
> constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material. (ALMEIDA, 2008, p.348).

Conforme se observa na figura 2, abaixo, Wallon (1968) "considera que a relação sujeito-meio propicia o desenvolvimento integral e estabelece princípios explicativos para o desenvolvimento humano, organizando-os em estágios". Dessa maneira, o sujeito se desenvolve de forma gradual e progressivamente em uma integração dos aspectos motor, afetivos e cognitivos, sendo o meio social o grande responsável pelo desenvolvimento, ou seja o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor ocorrem de forma integrada com o meio social.

Leite; Tassoni e Silva (2021, p. 19) apontam que:

> Ao longo dos estágios do desenvolvimento humano, há uma relação contínua entre afetividade e a cognição. Ambas estão presentes em todas as etapas da vida, mas, a depender do estágio de desenvolvimento do sujeito, ora uma, ora outra dimensão é que predomina. Quando se tem a predominância da afetividade, o processo é dirigido para o interno, força centrípeta, visando para o conhecimento de si. Já quando a predominância é da cognição, a força é centrífuga, ou seja, o movimento é dirigido para o externo, buscando a compreensão do mundo à volta. (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p. 19).

**FIGURA 2 - Figura ilustrativa dos estágios do desenvolvimento seguindo Henri Wallon**




Fonte: Elaborada pela autora baseada em Mahoney, 2012, p. 12-14

Dantas (2019, p. 151) afirma que "não há nada mais social do que o processo pelo qual o indivíduo se singulariza, constrói sua unicidade". Na concepção de Mahoney (1993):

> [...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar, no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser. (MAHONEY,1993, p. 68).

De acordo com Fernández (1991, p. 51), o processo de desenvolvimento da aprendizagem humana é "um processo e uma função, que vai além da aprendizagem escolar e que não se circunscreve exclusivamente à criança". E ressalta, ainda, que a aprendizagem

> [...] é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência, desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto. Para dar conta das fraturas no aprender, necessitamos atender aos processos (à dinâmica, ao movimento, às tendências) e não aos resultados ou rendimentos [...]. (FERNÁNDEZ, 1991, p.47-48).

A ideia explicitada por Fernández (1991) corrobora a ideia de Wallon quando este destaca a importância do papel da afetividade, especialmente da emoção, no desenvolvimento do sujeito, o que ocorre de forma sempre predominantemente social. Para Wallon (1968), as interações sociais estão impregnadas de afetividade, determinando interesses e necessidades individuais. Além disso, engloba sentimentos e emoções.

Dantas (2019, p.131) reafirma a ideia de Wallon ao considerar a emoção fundamentalmente social, pois ela fornece "o primeiro e mais forte vínculo entre os seres da espécie e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primórdios da história do ser e da espécie" através de sua alta contagiosidade e de seu poder epidêmico. Assim, segundo Souza (2011, p. 250), “a gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico)”.

Para Souza (2011, p. 250), Wallon aponta que "pela via da emoção, em essência, o instrumento para a interação com o outro", o desenvolvimento ocorre na passagem do eu orgânico ao eu psíquico. Dessa maneira, "as emoções permitem, no início da vida, a construção dos conhecimentos sobre o mundo e a construção da *“personne”,* traduzida para o português como "personalidade". No entanto, a tradução para "pessoa" estaria mais condizente com o significado do conceito no modelo walloniano, ou seja, a idéia de "eu". (SOUZA, p. 250).

Wallon, segundo Souza (2011, p. 251), coloca que, inicialmente, as emoções podem “criar operações cognitivas que permitirão a construção do conhecimento, por um lado, e, por outro, podem estruturar a "pessoa" no início da vida, sem a participação da cognição (nem mesmo a sensório-motora)”.

Já os sentimentos, segundo Almeida (2021, p. 50), apoiado em Wallon, correspondem "à expressão representacional da emoção", isto é, são elaborados no plano cognitivo. Os seres humanos adultos são os maiores possuidores de mais recursos para exprimir seus sentimentos pelo fato de apresentarem mais capacidade de observação, de reflexão antes de agir, e por traduzirem de maneira intelectual seus motivos e situações.

Araújo (2003, p. 166) considera que “a consciência dos próprios sentimentos e das emoções não acontece de fora pra dentro”, mas sim de forma inversa, predominando o conhecimento de si próprio pela afetividade. Assim, o autor aponta para a importância de desenvolver processos educativos com dialogicidade e reflexão, utilizando-se de estratégias que permitam aos estudantes a tomada de consciência de seus sentimentos e de suas emoções. Na mesma direção, Ferreira e Acioly-Régnier (2010) avaliam que a presença dos afetos no ato educativo aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar.

## 1.6 Importância das relações afetivas professor-aluno para a aprendizagem

Guerra (2011, p.4) aponta que "viver é interagir. Desde o nascimento o homem interage com seu ambiente através dos mais variados comportamentos." Ressalta que os comportamentos que construímos no decorrer de nossas vidas resultam do que chamamos de aprendizagem ou aprendizado. Para o autor:

> Comumente diz-se que alguém aprende quando adquire atitudes, habilidades, conhecimentos, competências para se adaptar a novas situações, para resolver problemas, para realizar tarefas diárias importantes para a sobrevivência e para implementar estratégias em busca de saúde, de realização pessoal e, em sociedade, de melhor qualidade de vida, enfim, em busca de viver bem e em paz. (GUERRA, 2011, p.4).

Miras (2004) aponta que a aprendizagem, na melhor das hipóteses, além de modificar nossa compreensão do que são as coisas, transforma o sentido que elas têm para nós.

Também é importante pontuar que o educador Paulo Freire (1921-1970)

defendeu que educar uma pessoa decorre de um processo dialógico, de intercâmbio constante. Sua teoria da *educação da libertação* baseia-se na indissociabilidade dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, o que ocorre por meio do diálogo e da relação entre alunos e professores. Ou seja, professores e alunos são transformados no processo de ação educativa, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste processo dialógico se desdobra em ação emancipadora do sujeito.

Para Galvão (2003) a ideia de que o ser humano se constrói na interação com o outro traz importantes consequências para a compreensão, na escola, dos sujeitos em formação e de seus processos de desenvolvimento. Conforme Araújo (2003, p. 166):

> A construção dos conhecimentos, na forma que concebemos, pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das atividades. Acreditamos que o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. (ARAÚJO, 2003, p. 166).

Já Gasparian (1997) entende que a concepção do como e do porquê o sujeito aprende é resultante da visão do homem, de mundo e da sociedade, corroborando Fernández (1991) quando esse autor afirma que a aprendizagem está relacionada com o próprio sujeito, com o sujeito e o objeto, com o sujeito e o meio.

Almeida (2021, p.50), apoiada em Wallon, esclarece que na espécie humana "o meio social é um conjunto mais ou menos durável de circunstâncias que cercam as existências individuais", sobrepondo-se ao meio físico. Destaca, ainda, que "é no social que o homem se humaniza, concretizando suas possibilidades" (ALMEIDA, 2021, p.50). Para a autora, o meio social pode inibir o desenvolvimento ou pode possibilitar a utilização, exploração e expansão dos recursos dos quais o organismo dispõe. Nesse sentido, a escola, como espaço formal de aprendizagem, é um meio social funcional que tem sua função determinada pela sociedade: "promover aprendizagens para inserir a criança e o jovem na cultura de seu tempo" (ALMEIDA, 2021, p. 51).

Galvão (2003) também apresenta suas ressalvas acerca do papel da escola na aprendizagem. Na visão dela:

> Ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo-poderosa e isolada de um contexto social mais amplo; significa, sim, assumir-se como co-participante e co-

> responsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações entre as pessoas como as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura. (GALVÃO, 2003, p.82).

Almeida (2021) afirma, de acordo com a teoria walloniana, que o indivíduo em cada etapa de sua vida possui um momento de evolução mental e um tipo de comportamento. Por essa razão torna-se importante "a escola proporcionar atividades significativas e cada vez mais exigentes para a criança: novos contextos, novos ambientes" (ALMEIDA, 2021, p. 53), com o objetivo de ofertar possibilidades de evolução e diferenciação individual. Em todos os estágios de desenvolvimento do indivíduo, as funções afetivas são a base das relações interpessoais, e as expressões afetivas, que promovem a evolução da aprendizagem, demandam atenção e cuidado.

Para Almeida (2021, p. 51), quando se deseja "a aprendizagem, também, de valores, de atitudes, de elaboração de projetos de vidas éticas", é preciso considerar a importância do processo de criação de vínculos entre os sujeitos e a importância do processo de criação de vínculos desses sujeitos com o seu meio e com os grupos pelos quais transitam. É preciso considerar também, além das relações familiares, dos seus interesses e das necessidades que norteiam as condutas dos sujeitos, o conhecimento do processo de aprendizagem do sujeito para, assim, tentar propor as intervenções adequadas e a compreensão do ser humano como pessoa integral.

A afetividade no âmbito da relação professor–aluno apresenta-se como um elemento fundamental das relações interpessoais, que também direcionam a vida na escola, pois o aspecto unificador promovido pelo estabelecimento dos vínculos afetivos favorece a autoestima, o diálogo e a socialização. Miras (2004, p. 221) afirma que a interação educacional não é emocionalmente neutra, e que:

> [...] esquecer esses aspectos supõe o risco de ignorar que, quando os estados afetivos e emocionais atingem certa intensidade na sala de aula, é mais que notável que os participantes se concentrem neles mais do que nos aspectos racionais e cognitivos da tarefa. (MIRAS, 2004, p. 221).

Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 28) defendem que a dimensão afetiva nas relações entre professor e aluno produz movimentos embrenhados de afetividade, determinantes para o êxito ou fracasso escolar:

> Na dinâmica de sala de aula, a mediação do professor produz movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento do aluno em relação ao objeto de conhecimento; logo, promove o aumento ou diminuição da ação do sujeito em relação ao conhecimento historicamente acumulado. Presume-se, portanto, que a constituição do sujeito é demarcada por experiências vividas ao longo de sua trajetória, sendo o professor um dos mediadores mais marcantes. (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p.28).

Dessa maneira, pode-se inferir sobre a importância da valorização da dimensão afetiva da relação professor-aluno como um dos elementos fundamentais no processo de desenvolvimento de construção do conhecimento, no aspecto pessoal e profissional do indivíduo. Nesse sentido, Almeida e Prandini (2021, p. 36) apontam que, ao tomar consciência de seu papel social na vida dos sujeitos, o professor deve procurar estabelecer uma relação de confiança, criando estratégias de conquistas, (re)significando a importância do estudo e buscando continuamente rever sua prática pedagógica.

Para Leite,Tassoni e Silva (2021, p.22) "a postura do professor, envolvendo suas decisões pedagógicas, impacta, significativamente, na constituição do sujeito em todas as áreas de sua vida".

Para Almeida e Prandini (2021, p. 50), quando o professor une os seus conhecimentos sobre sua área de atuação e sobre como a gestão das interações em sala de aula afetam os seus alunos, provocando-lhes sensações agradáveis, ele tende a propiciar melhores condições de aprendizagem, pois a afetividade, "mobiliza o estudante e dá o tom de sua participação nas atividades escolares". (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p.50).

Wallon, (2007, p.121-122) ressalta que “[...] com frequência, é a emoção que dá o tom ao real [...]. É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante”.

Galvão (2003, p. 85) chama atenção para o fato de que ter "conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil" para o professor na sua prática pedagógica, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem, quanto para evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação. Esse conhecimento pode, ainda, colaborar para o estabelecimento de um clima favorável de interações. Esse clima favorável, como parte do saber-fazer docente, aponta que o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria. Mas, essa tarefa do professor

não é fácil de ser concretizada, envolve cuidado e pode gerar desgaste emocional, pois, "não é fácil conviver com situações previsíveis e imprevisíveis do cotidiano escolar, principalmente por causa da diversidade e da multiplicidade" (ALMEIDA, 2021, p.60).

Ainda, segundo Galvão (2003, p. 86) não há como prever os efeitos da emoção e não há "conhecimento teórico capaz de eliminar as possíveis turbulências provocadas por elas", sendo necessário aprender a conviver com esse risco inerente às interações nos espaços escolares. Conseguir controlar as emoções dos estudantes seria o desejo de muitos professores que sonham em ter diante de si um grupo ordenado. Mas, muitas vezes, o professor também é envolvido pelas intensas manifestações que partem dos estudantes. O autor também destaca que “[...] a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também possibilidades de expressão” (GALVÃO, 2003, p.87). Segundo a mesma autora:

> A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere, impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava, é claro, nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos - por exemplo, a qualidade "degradada" do ambiente familiar - como responsáveis por distúrbios de comportamento e de aprendizagem. (GALVÃO, 2003, p.82).

Para Oliveira e Rego (2003, p.23), é por meio do legado da cultura e da interação com os outros seres humanos que o ser humano aprende a agir, a pensar, a falar e também a sentir. As autoras ressaltam que o aprendizado sobre as emoções e os afetos, iniciado nos primórdios da vida, prolonga-se por toda a existência humana, constituindo-se como parte fundamental da aprendizagem humana. Guerra (2011, p. 9) acrescenta que as emoções, além de orientar a aprendizagem, também promovem a formação de memórias. A autora afirma, ainda, que aprendemos aquilo que nos emociona, que nos toca de alguma maneira. E destaca que o cérebro dos adolescentes, por exemplo,

> [...] testam novos comportamentos com o objetivo de selecionar habilidades, atitudes e conhecimentos de fato proveitosos para a sobrevivência na vida adulta. Eles aprendem o que os motivam, o que os emocionam, o que desejam, aquilo que tem significado para seu cotidiano. Transformar o conteúdo programático de uma disciplina em algo relevante para o aprendiz é um grande desafio para o professor. (GUERRA, 2011, p.10).

Portanto, para Guerra (2011), o indivíduo aprende o que lhe é útil para sobreviver e lhe proporcionar prazer. Por meio de relações permeadas de afetividade, "essa aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais, como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras" (p.4), as quais podem ser melhoradas com a aquisição dos novos saberes. Assim, para dar sentido e construir significados com o que aprende, o ser humano confronta os novos conhecimentos a ele apresentados com sua biblioteca de lembranças, cuja formação foi mediada pela afetividade em suas interações. Na mesma direção, na visão de Brener (1975, p. 54) “a aquisição do que poderíamos chamar de uma biblioteca de lembranças é também necessária como parte do equipamento de alguém que pretenda influenciar efetivamente seu meio ambiente”.

Dessa maneira, a afetividade, um elemento constitutivo dos seres humanos, é a "chave propulsora para o desenvolvimento integral do indivíduo" (LEITE;TASSONI e SILVA, 2021, p.19), o que o permite afetar e ser afetado pelo mundo externo e agir e influenciar de acordo com seus interesses e necessidades.

## 1.7 Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a construção da autoestima do aluno

A afetividade presente nas relações, conforme exposto nos capítulos anteriores, possui um caráter subjetivo e sua forma de expressão depende de como foi estabelecida nas interações entre os sujeitos e/ou entre o sujeito e o objeto. A maneira como o sujeito é afetado permite-lhe aferir um sentido afetivo à sua vida, às suas vivências e/ou aprendizagens: de alegria ou tristeza, de satisfação ou insatisfação, de dor ou prazer e de agrado ou desagrado.

Arantes (2003, p. 23), em conformidade com Vygotsky, destaca o papel da afetividade na interação entre os seres humanos e do ser humano com a cultura como uma forma de possibilitar aprender "a agir, a pensar, a falar e também a sentir", ou seja, na perspectiva sociointeracionista, o ser humano aprende com os sujeitos mais experientes de seu meio e/ou de sua cultura. Nesse sentido, podemos inferir a importância do papel do professor no processo de aprendizagem e na construção da autoestima dos estudantes.

Miras (2004, p. 221) aponta que as relações entre professores e alunos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, nos espaços formais e informais de aprendizagem, não são emocionalmente neutras. Os professores e os alunos experimentam emoções positivas e emoções negativas, cujos aspectos não podem ser esquecidos, pois as emoções cumprem um importante papel na regulação das relações entre os sujeitos.

Para Galvão (2003, p. 61), as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. E pensando na relação com o espaço, Almeida (1999, p. 107) destaca o ambiente escolar como um espaço de interação entre pessoas, o que possibilita manifestações de emoções e sentimentos:

> [...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. (ALMEIDA,1999, p. 107).

Boa parte dos modelos gerais de aprendizagem escolar, segundo Miras (2004), consideram fatores de caráter não-cognitivo, em particular aqueles relativos à motivação do aluno, o que não quer dizer que não existam conflitos nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo.

Miras (2004) defende que, ao atribuir um sentido pessoal àquilo que se aprende, o ser humano o faz em virtude de sua capacidade de reflexão e de fazer escolhas afetivas. Para La Taille (2006, p. 44), o sentido da nossa vida depende de avaliações subjetivas que fazemos de nossas escolhas, pois viver uma vida que faça sentido é condição necessária para a "vida boa" e uma vida boa implica escolhas éticas.

De acordo com La Taille (2006, p. 46), "escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser". Essa não é uma tarefa simples, implica perdas e até limitações externas, mas, segundo La-Taille (2003, p.187) "sempre temos a liberdade de decidir fazer ou não fazer" ações em busca dos nossos ideais de felicidade. A busca por esses ideais está atrelada ao conhecimento que o indivíduo tem de si.

De acordo com Miras (2004), a capacidade do indivíduo de se perceber como pessoa com valor próprio está relacionada ao autoconceito que o indivíduo tem de si

mesmo. O autoconceito, referente à sua autoimagem, define-se como conhecimento que o indivíduo tem de si, engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa: sobre sua "aparência e habilidades físicas, suas capacidades e características psicológicas, suas capacidades de relação interpessoal e social, características morais" (MIRAS, 2004, p. 210-211).

Nesse sentido, o projeto de felicidade do indivíduo perpassa por sua autoestima, pelo desejo de ser bem-sucedido, ou seja, tendo por base a sua autoimagem construída nas relações afetivas. La Taille (2006, p. 56) define que a "autoestima corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio". Já Miras (2004, p. 211) diz que a autoestima “[...] refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui”.

Para Miras (2004), nos processos educacionais, o conceito de representação coloca em evidência a ideia de que os afetos e as emoções não surgem em resposta direta aos estímulos presentes, mas são mediados pelas representações que os professores e alunos elaboraram deles. Entre elas, destaca-se a representação que a pessoa tem de si mesma, sua autoimagem ou seu autoconceito. Do ponto de vista educacional, observa-se um interesse específico do autoconceito acadêmico, pois, ao mesmo tempo em que

> [...] constrói significados e atribui sentido aos conteúdos escolares, o aluno aprende a situar-se diante do conhecimento escolar, isto é, constrói uma imagem de si mesmo como aprendiz, de sua capacidade de aprendizagem, de seus recursos e suas limitações. O autoconceito acadêmico e seus ingredientes valorativos - a auto-estima- são ao mesmo tempo um condicionante e uma consequência da história escolar do aluno. (COLL, 2004, p.124).

Nesse sentido, para Coll (2004, p. 211), o autoconceito constitui a dimensão mais cognitiva e racional da representação que elaboramos de nós mesmos, possui caráter analítico e multidimensional, mas também possui um aspecto afetivo, componente da autoestima. Já esta possui um caráter global e unidimensional, permitindo às pessoas distinguirem-se entre si em função do

> [...] caráter mais ou menos positivo de sua auto-estima; fala-se de uma pessoa com um nível de auto-estima positivo quando essa pessoa tende a

> valorizar-se e sentir-se bem consigo mesma, enquanto que uma pessoa com um nível de auto-estima baixo ou negativo em geral se valoriza pouco e se sente mal consigo mesma. (COLL, 2004, p. 211).

Tanto o autoconceito, quanto a autoestima, nas palavras de Miras (2004, p. 211) "referem-se à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em determinado momento" e também à "representação que a pessoa tem de si mesma no futuro" (MIRAS, 2004, p. 211). Tal representação inclui uma variedade de "eus possíveis", o autoconceito e a autoestima, que se criam e evoluem ao longo da vida das pessoas, influenciados pela história pessoal de êxitos e fracassos, pela forma de se relacionar com as outras pessoas e com o suporte emocional que esses outros significativos lhes proporcionam. Todo esse sistema, organizado pelas interpretações pessoais sobre sua própria experiência, incide na conduta e na expectativa de futuro dos alunos e professores no decorrer dos processos educacionais escolares (MIRAS, 2004).

Segundo Miras (2004, p. 213), é importante entender que os aspectos intrapessoais, que incidem na dimensão afetiva e emocional do ensino e da aprendizagem, não se circunscrevem aos diferentes componentes do sistema do eu, mas "faz-se necessário considerar outros processos ou mecanismos de atribuição causal". Esses "mecanismos fazem referência à maneira como se procura explicar por que ocorrem determinadas coisas a nós e aos demais [ocorridas por] causas internas ou externas à pessoa" (MIRAS, 2004, p. 212). A outra dimensão avaliada pela autora se refere ao grau de controle “[...] que a pessoa considera que o agente tem sobre as ações e seus resultados, nesse caso atribuindo o que ocorre a causas mais ou menos controladas ou incontroláveis por sua vez". (MIRAS, 2004, p. 212).

A terceira e última dimensão refere-se ao "caráter mais ou menos fixo, estável ou variável no tempo das causas a que se atribui ao que acontece" (MIRAS, 2004, p. 212). Assim, de acordo com essas dimensões explicitadas:

> Cada pessoa tende a manejar alguns padrões atributivos estáveis, interiorizados progressivamente ao longo de seus processos de socialização e desenvolvimento. É comum utilizar-se padrões distintos para analisar os êxitos e os fracassos. Assim, por exemplo, um padrão prototípico, nesse caso de natureza claramente pessimista, consiste em atribuir nossos êxitos a causas externas, variáveis e incontroláveis (por exemplo, a sorte) e nossos fracassos a causas internas, estáveis e incontroláveis (por exemplo, poucas habilidades intelectuais ou de relação social). (MIRAS, 2004, p 212).

Dessa maneira, observa-se que o "autoconceito e os padrões atributivos com que as pessoas se deparam na aprendizagem não são fatores independentes" (MIRAS, 2004, p. 213), mas a relação entre eles permite manter um nível de autoestima positivo. A autora esclarece que um aluno com autoconceito ajustado e positivo, principalmente quando se refere aos seus componentes acadêmicos, bem como com uma autoestima elevada, obtém melhores resultados na aprendizagem. Esse aluno atribui "tanto seus êxitos como seus fracassos a causas internas, variáveis e controláveis, como o esforço pessoal, o planejamento e a organização do trabalho" (MIRAS, 2004, p. 213). Mas, numa situação inversa, os padrões mais desfavoráveis parecem ser aqueles que anteriormente foram qualificados como padrões de caráter pessimista. Nesse caso, ao invés de orgulho, o aluno pode experimentar emoções complexas como vergonha ou culpa diante dos fracassos atribuídos a causas internas e incontroláveis.

O sentimento de vergonha, de acordo com La Taille (2006, p. 134) pressupõe um autojuízo negativo de si mesmo, ou seja, o indivíduo julga negativamente a si próprio. O sentimento de vergonha é experimentado pelo ser humano quando ele se desperta para o seu senso de moral, por volta dos 2 (dois) anos de idade. Neste momento do processo de desenvolvimento, a criança desenvolve a capacidade de "eleger-se a si mesma como objeto de sua consciência" (LA TAILLE, 2006, p.137), diferenciando-se entre o "eu" e o "objeto". Já a culpa, para La Taille (2006, p. 129), "é um sentimento genuinamente moral", uma capacidade que age como reguladora da ação moral no indivíduo. O autor defende que o sentimento de vergonha incide sobre a própria pessoa. Já o sentimento de culpa incide sobre a ação: sente-se culpa do que se fez, não do que se é. Nesse sentido, a vergonha refere-se ao eu. "Quem sou eu?", eis a pergunta que o envergonhado se faz. (LA TAILLE, 2006). Segundo o autor, encontramos na vergonha o mesmo sentimento que encontramos na culpa. Assim, podemos sentir "vergonha pelo que acontece ou pelo que aconteceu [ou podemos senti-la pelo que ainda pode acontecer] se determinadas ações ou situações se tornassem realidade". (TAILLE, 2006, p.135).

Para Miras (2004, p. 213), os principais aspectos que determinam a dimensão afetiva e emocional na aprendizagem escolar são a representação e avaliação de si mesmo e os padrões atributivos de êxitos e fracassos com que os alunos se deparam na aprendizagem.

Nesse viés, outro aspecto importante do ponto de vista de Miras (2004, p. 214), que incide diretamente nos resultados dos alunos, está relacionado com as representações estabelecidas nas interações entre eles e o professor. Da mesma maneira que “[...] os alunos e professor têm uma representação de si mesmos, também elaboram uma representação das características dos outros, constroem uma representação de suas capacidades, seus motivos e suas intenções”.(MIRAS, 2004, p. 214).

Os contatos iniciais, afirma a autora, entre professor e alunos, muitas vezes, são marcados por representações que se produzem e que, ao longo da convivência, vão sendo testadas. Nesse sentido é

> interessante perguntar-se sobre os parâmetros ou os critérios que os professores e os alunos utilizam para selecionar, interpretar e organizar as informações que vão recebendo, com o objetivo de construir uma representação integrada e coerente de suas respectivas características. (MIRAS, 2004, p 214).

Para responder a indagação, Miras (2004, p. 214) afirma existir "alguns fatores que em geral condicionam suas representações mútuas, [embora os professoresnão utilizem os mesmos critérios e] nem realizem os mesmos processos para selecionar interpretar e organizar os dados". Miras (2004) destaca

> [...] a ideia que cada um tem do próprio papel e do papel do outro; os estereótipos relativos a determinadas categorias étnicas, sociais, econômicas ou de gênero e a experiência pessoal que acumularam ao longo de sua vivência como professores e como alunos. Conforme indicam diferentes estudos, essa experiência leva a construir, paulatinamente, uma imagem ou perfil do “professor ideal”, no caso do aluno, e do “aluno ideal”, no caso do professor, que condicionam a escolha e a interpretação da conduta que uns e outros manifestam ao longo do processo de ensino e aprendizagem. (MIRAS, 2004, p. 214).

A autora afirma, ainda, a necessidade de considerar, também, "a representação que cada um dos participantes na interação tem da representação que o outro faz dele" (MIRAS, 2004, p. 214).

No que lhe concerne, as diversas representações que professores e alunos elaboram nesse contexto criam expectativas com relação ao desenvolvimento previsível da atividade conjunta e de seus resultados. Por esse motivo, os envolvidos no ato educativo desenvolvem expectativas mútuas em relação a si próprio e em relação ao outro. Num primeiro momento desse processo, como resultado dessas expectativas, dessa "profecia de autocumprimento", Miras (2004, p. 215) diz que “[...]

cada um tende a atuar de acordo com o que espera do outro e, desse modo, as expectativas repercutem direta ou indiretamente em sua conduta e nas relações que se estabelecem entre uns e outros”.

Na segunda fase desse modelo, segundo Miras (2004, p. 215) "a transmissão das expectativas materializa-se em práticas educacionais" as quais são proporcionadas pelo professor com o intuito de oferecer aos alunos, maiores oportunidades. Num terceiro momento desse modelo, esses alunos reagem mediante "as expectativas do professor, ajustando-se ou opondo-se a elas" (MIRAS, 2004, p.216). Para que um aluno opere em uma ou em outra direção:

> [...] parece depender, por sua vez, de um novo conjunto de fatores, entre os quais se destacam seu autoconceito acadêmico, seu nível de auto-estima, seus eus possíveis, os padrões atributivos que maneja, o valor que atribui às aprendizagens escolares e a importância que concede à opinião que o professor tem dele, sem esquecer logicamente sua capacidade real de aprendizagem. (MIRAS, 2004, p. 216).

Miras (2004) explica que, para dar um sentido pessoal à aprendizagem, as representações, as expectativas e as atribuições com que o aluno se depara no seu processo de aprendizagem refletem diretamente sobre os resultados esperados, "visto que determinam algumas das condições fundamentais requeridas para que o aluno consiga atribuir um sentido pessoal à aprendizagem" (p. 217). Segundo a autora, a análise dessas condições constitui a junção necessária para entender a dimensão dupla que comporta toda a aprendizagem escolar, a saber: construir significados e atribuir sentido aos conteúdos escolares.

Ainda segundo Miras (2004), a atribuição de maior ou menor sentido pessoal a uma aprendizagem parece estar direcionada por algumas condições básicas como: o interesse do aluno pelo conteúdo e pela tarefa de aprendizagem, a sua percepção de competência, “a possibilidade que o aluno tem de representar para si de algum modo o conteúdo e a tarefa de aprendizagem que deve realizar; e o motivo pelo qual se supõe que deva fazê-lo” (p. 218). A autora também complementa que:

> Poder representar para si a tarefa de aprendizagem e em particular os motivos pelos quais se supõe que deve realizá-la determina claramente a possibilidade de que o aluno experimente a aprendizagem como um objetivo pessoal; isto é, que experimente um sentimento de autonomia, não tanto no sentido de ser ele quem decida em primeira instância o que fazer e por quê, mas em que ele perceba a possibilidade de integrar os motivos da aprendizagem na trama de seus próprios objetivos. (MIRAS, 2004, p. 218).

Para a autora, essa é uma experiência de autonomia diretamente ligada aos interesses pessoais vividos pelo aluno perante os conteúdos de aprendizagem e às condições de realização dela. Nesse sentido, Miras (2004, p. 218) ratifica a ideia de que “o interesse, como relação específica entre as necessidades, os objetivos e os valores da pessoa e os conteúdos e as tarefas de aprendizagem, está claramente vinculado ao sistema do eu do aluno”.

Dessa maneira, conforme Miras (2004, p. 218) parece indiscutível "o vínculo entre o autoconceito e a autoestima atual do aluno e seus interesses imediatos e entre o interesse latente e seus eus possíveis".

A autora continua pontuando que é pouco provável que o aluno atribua sentido a uma aprendizagem que lhe pareça desinteressante, mesmo reconhecendo sua capacidade de realizá-la com êxito. Nesse momento, o sentimento de competência,

> definido como o conjunto de crenças que o aluno tem a respeito de suas próprias habilidades para aprender em uma situação concreta, [aparece como] um novo fator determinante da possibilidade de atribuir sentido à aprendizagem. [Assim sendo, a certeza do aluno de] sentir-se mais ou menos competente está relacionad[a] com o autoconceito geral e acadêmico do aluno, com seu nível de auto-estima e com seus padrões atributivos. (MIRAS, 2004, p.218).

Para Miras (2004, p. 219), o sentimento de competência como elemento do autoconceito remete em última análise ao próprio aluno nas situações escolares de ensino e aprendizagem, nas quais há a possibilidade de integrar a ajuda que possa receber do professor ou de outros colegas. Nessa perspectiva, sentir-se competente significa que o aluno pode contar com a ajuda de outros para realizar sua tarefa. Assim, "a representação e as expectativas que o aluno tem do professor e de seus colegas podem desempenhar um papel importante" (MIRAS, 2004, p. 218). A autora afirma que muitos autores:

> [...] concordam em mencionar a dimensão do autoconceito do aluno como um dos melhores antecipadores de seus resultados de aprendizagem. A percepção da competência atuaria como profecia de autocumprimento em relação a si mesmo e determinaria as expectativas do aluno diante da aprendizagem. Expectativas que devem ser consideradas não apenas de uma óptica racional, mas também da perspectiva das emoções que desencadeiam. (MIRAS, 2004, p. 219).

A autora aponta que a atribuição de um maior ou de um menor sentido àquilo que se deve aprender, como um dos principais fatores para promover a

aprendizagem, incide diretamente no desenvolvimento do processo esperado. A avaliação do processo se encaminha de forma "mais ou menos positiva e se interpreta em termos de êxito ou de fracasso com relação aos objetivos que foram formulados" (MIRAS, 2004, p. 219). E como toda avaliação, na maioria dos casos de caráter público, tem significativas consequências emocionais e afetivas, tanto para o aluno, quanto para o professor. Como já mencionado neste texto, a leitura que o aluno faz de seus resultados e de seus impactos no autoconceito e na autoestima também está relacionada à valorização feita por outras pessoas significativas, para o aluno, no processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca, ainda, a importância dessa avaliação do professor nos padrões atributivos do aluno e, especificamente, na percepção de controle sobre a aprendizagem e em seus resultados:

> A inegável influência dos êxitos e dos fracassos acadêmicos no autoconceito e na autoestima do aluno tende a ser concebida muitas vezes de maneira excessivamente lógica e racional, esquecendo que as representações que se tem sobre si mesmo, e em particular as crenças sobre suas capacidades, estão estreitamente ligadas às necessidades básicas de controle e à habilidade de sentir-se bem comigo mesmo. Desse modo, a necessidade de manter um autoconceito e uma auto-estima aceitáveis leva a pessoa a procurar modelar o ambiente para que se adapte às próprias expectativas e necessidades, evitando, na medida do possível, os fatos e as situações que podem fazer com que se sinta mal consigo mesmo. (MIRAS, 2004, p.219).

Miras (2004) discorre sobre a necessidade que o ser humano tem de evitar o desconforto emocional valendo-se da tentativa de adaptar-se às próprias expectativas e necessidades, mantendo uma autoestima aceitável para si próprio. Por essa razão, seria possível explicar por que os alunos com um autoconceito acadêmico pobre e um nível de autoestima baixo seriam os mais receosos de solicitar ajuda ao professor. Todos esses fatos explicitam que a "interação educacional não é emocionalmente neutra" (MIRAS, 2004, p. 219). Professores e alunos experimentam emoções tanto positivas como negativas que agem diretamente em sua autoestima e nas relações afetivas. Esses aspectos não podem ser esquecidos ou ignorados, pois, quando esses estados afetivos e emocionais ocorrem em determinada intensidade dentro do espaço escolar, tendem a ser contagiosos, e os sujeitos tendem a prestar mais atenção neles do que nos aspectos racionais e cognitivos das tarefas a serem desenvolvidas (MIRAS, 2004).

Ainda para Miras (2004, p. 221), as "emoções que percebemos nos outros

nos proporcionam uma informação de vital importância para interpretar e regular nossas relações". Dessa maneira, as expectativas de êxitos no processo de ensino e aprendizagem são afetadas diretamente pelas reações emocionais do professor mediante ao êxito ou ao fracasso do aluno. Nesse sentido, Miras (2004) destaca a importância desempenhada pelas emoções, pelos sentimentos e pelos afetos nos processos interativos que ocorrem em sala de aula e que, também, "estão envolvidos no próprio ato de aprender" (p. 221).

Em consonância com essas ideias expressas por Miras (2004), ressaltamos que os sentimentos, as emoções e os valores envolvidos no ato de aprender expressam bem mais que afetividade, demonstram que uma educação que colabora com o desenvolvimento da autoestima proporciona às pessoas a oportunidade de se conhecer e compreender melhor suas próprias emoções e das pessoas com que se relacionam em seus espaços de atuação.

# CAPÍTULO 2 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

## 2.1 A pesquisa de campo no CEFET-MG e no SENAC

Para esta pesquisa, como já explicitado, complementando o levantamento bibliográfico, realizou-se uma pesquisa de campo, tendo como sujeitos os estudantes maiores de idade dos cursos técnicos noturnos oferecidos na forma subsequente e os professores dos cursos técnicos noturnos das unidades do CEFET-MG e do SENAC.

A coleta de dados foi feita por meio de questionários *on-line*, com perguntas abertas, disponibilizados no *Google Forms* para os estudantes e professores. Inicialmente, os participantes foram contatados por meio de *Whatsapp* e via *e-mail*, nos quais a pesquisadora se apresentou, fornecendo as informações acerca da pesquisa, o *link* de acesso ao Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e ao questionário.

Os questionários, os quais constam nos apêndices, foram disponibilizados eletronicamente. As questões versaram sobre como a afetividade na relação professor-aluno poderia contribuir para a autoestima profissional dos estudantes da EPT. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 133) questionário aberto é um instrumento de coleta de dados "constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador".

Os dados coletados estão expostos em tabelas, gráficos e/ou quadros, que agrupam os percentuais identificados nas respostas obtidas por meio do questionário *online* aplicado. Por se tratarem de dados descritivos, a análise realizada classifica-se como sendo descritiva exploratória.

As respostas foram muito importantes para o curso do trabalho, e as informações obtidas com o questionário não foram analisadas ou divulgadas isoladamente, mantendo-se o sigilo absoluto e o uso exclusivo para a elaboração da dissertação. Além disso, poderão ser também apresentadas em artigos, seminários, congressos e similares, para proporcionar o desenvolvimento científico da área do saber que está em estudo.

A participação dos sujeitos nesta pesquisa ocorreu de forma voluntária, podendo os participantes, inclusive, terem recusado ou interrompido a participação

no decorrer do trabalho sem quaisquer ônus. Foram apresentadas a eles todas as informações e esclarecimentos relacionados ao estudo. A coleta de dados também não implicou em prejuízo ou desconforto para os participantes, que não tiveram nenhum custo e nem receberam qualquer vantagem financeira.

Não houve benefícios diretos aos participantes, mas pode-se supor benefícios indiretos, como satisfação pessoal por prestar informações/dados à pesquisadora, contribuindo para o trabalho acadêmico. Além disso, os dados coletados implicaram em benefício à área da Educação, à elaboração de um produto educacional, bem como de um artigo científico. Poderão também ter impacto pedagógico, pois a dissertação, o produto educacional e o artigo produzidos poderão ser utilizados em cursos de formação de professores, colaborando para a compreensão sobre como a afetividade, nas relações professor-aluno, contribui para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT. Por último, é importante destacar o impacto social, pois, ao realizar a pesquisa em parceria com o CEFET-MG e o SENAC, essas instituições educacionais poderão se beneficiar diretamente do resultado final da pesquisa. Além disso, o produto educacional elaborado poderá ser replicável para outras áreas e para outros espaços formais e informais de aprendizagem.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do CEFET-MG, protocolo CAAE 67722823.4.0000.8507, sendo aprovada pelo parecer nº 5992.662.

No que diz respeito à organização, análise e interpretação dos dados, com o propósito de responder adequadamente à questão geral deste estudo, a pesquisadora optou pela técnica de análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977). Conforme aponta Marconi e Lakatos (2017, p. 147), a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, atualmente, refere-se a:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Nesse sentido, para Bardin (1977), a análise de conteúdo refere-se à metodologia de tratamento de dados que visa interpretar um material qualitativo,

assegurando a descrição objetiva e sistemática dos dados coletados. Além disso, exige do pesquisador dedicação, disciplina e criatividade total para inferir sobre os dados da pesquisa, sem se distanciar da ética e do rigor da pesquisa. Bardin, (1977) aponta que, na análise de conteúdo, a atitude interpretativa da concepção inicial do termo continua, mas suportada por processos técnicos de validação.

Na perspectiva de Bardin (1977), a análise de conteúdo divide-se em 3 (três) etapas principais que se subdividem em outras. A primeira etapa é a fase de pré-análise do material coletado, constituindo-se, basicamente, na organização desse material. Essa etapa se subdivide em: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores.

A segunda etapa se constitui na exploração do material, na qual são identificados elementos chaves para construção das primeiras categorias de análise do material coletado que, posteriormente, são reagrupadas por temas, reunindo novas categorias. Ressalta-se que os procedimentos de categorização podem ser: a) fechados, quando a escolha das categorias de análise acontecem *a priori*, a partir de um quadro operacional fixo, que foi montado utilizando como referencial outros estudos, outras pesquisas, taxonomias de estudos equivalentes já utilizados, etc.; b) procedimentos de exploração, que permitem encontrar ligações entre as diversas variáveis, podendo as categorias serem montadas com base na pesquisa realizada.

A terceira etapa da análise de conteúdo é a de tratamento dos resultados, que consiste em captar os conteúdos e suas interpretações, ou seja, é o momento de dar significado aos dados coletados e separá-los em categorias, dialogando com o referencial teórico do pesquisador para compreender os resultados obtidos.

Assim, os dados resultantes dos questionários foram transcritos e organizados, inicialmente, no formato de tabelas distintas, contendo as respostas referentes a cada pergunta. Posteriormente, foram seguidas as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (1977). Em todas as fases, a interpretação das respostas dos participantes ocorreu de forma a esgotar todas as possibilidades de análise, numa tentativa de interpretar todas as mensagens e conhecimentos que estão por trás das respostas, atribuindo-lhes significado à luz do referencial teórico do trabalho.

A descrição e análise dos dados obtidos a partir dos questionários serão apresentadas, a seguir, em forma de tabelas, gráficos e quadros, as quais foram relacionadas com os referenciais teóricos que discutem a temática proposta. Desse

modo, os resultados, após o tratamento sistemático das informações, possibilitaram-nos alcançar o objetivo principal, que é o de compreender o papel da afetividade na relação professor-aluno, tendo em vista apreender como a dimensão afetiva dessa relação pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT. Ademais, é importante ressaltar que os dados analisados trouxeram elementos norteadores para a escolha e elaboração do Produto Educacional.

## 2.2 Os dados da pesquisa

Os questionários foram aplicados por meio da plataforma do *Google Forms,* nas unidades de ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG e do SENAC, sediadas em Divinópolis/MG, aos(as) estudantes maiores de idade, matriculados em cursos técnicos noturnos presenciais, na forma subsequente, ou seja, aqueles(as) estudantes que já concluíram o ensino médio e estão matriculados em um curso técnico. Os questionários foram aplicados também aos docentes atuantes nessas instituições, nos cursos técnicos noturnos presenciais, na forma subsequente.

A aplicação do questionário constituiu-se como uma etapa bastante significativa desta investigação, dado que proporcionou uma coleta de informações relevante acerca dos conhecimentos sobre a afetividade, permitindo assim tentar investigar e compreender como a afetividade na relação professor-aluno contribui para a construção da autoestima profissional dos estudantes da EPT.

O questionário dos estudantes foi composto por 6 (seis) questões abertas, que buscavam informações atinentes à afetividade na relação professor-aluno e a seus impactos para a autoestima profissional dos discentes da EPT. Já as questões do questionário direcionadas aos docentes foram divididas em duas partes. A primeira (questões de 01 a 03) requeria dados como: curso de formação profissional, tempo de serviço no magistério e tempo de magistério na instituição pesquisada. A segunda (questões de 04 a 10) buscava informações referentes ao tema afetividade na relação professor-aluno e acerca do conhecimento sobre esse tema. É importante destacar que para a descrição e análise dos dados, os resultados da pesquisa com os docentes e estudantes foram apresentados de forma separada, com as devidas

inferências e conexões, dialogando com o referencial teórico que aborda o tema analisado.

Em relação ao questionário dos estudantes, foram encaminhados 259 (duzentos e cinquenta e nove) formulários para essa etapa da pesquisa. Desse total, 118 (cento e dezoito) foram respondidos, atingindo um percentual de 45,56% de participação. Em relação ao questionário dos docentes, dos 22 (vinte e dois) encaminhados nessa etapa da pesquisa, 15 (quinze) foram respondidos, atingindo um percentual de 68,18% de participação. Desse modo, 118 (cento e dezoito), ou 88,72%, são estudantes de cursos técnicos noturnos e 15 (quinze), ou 11,28%, são docentes que atuam em cursos técnicos noturnos.

A tabela 1 mostra a distribuição dos sujeitos pesquisados.

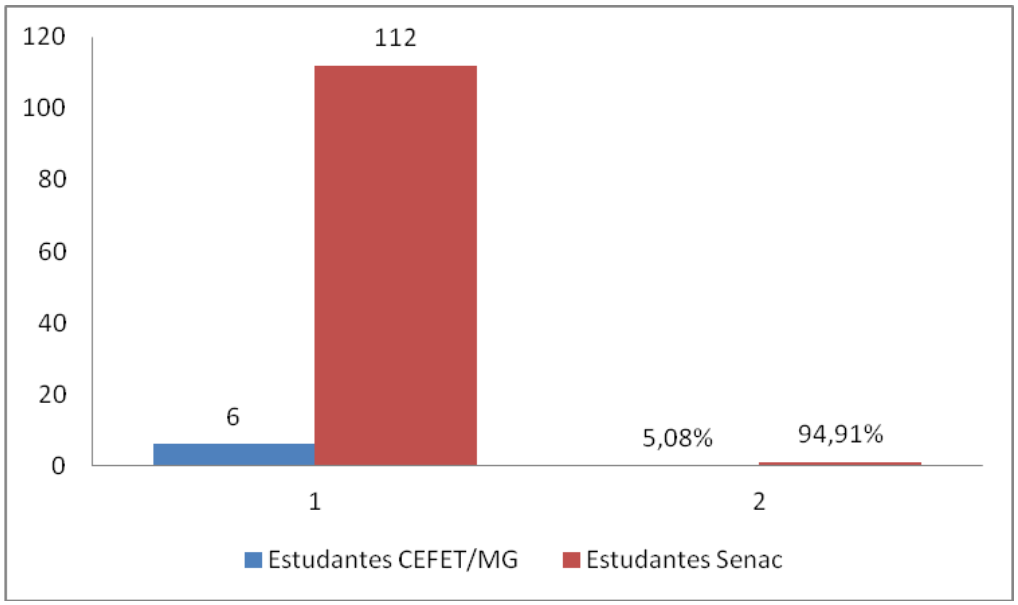
**TABELA 1 - Distribuição quantitativa dos sujeitos da pesquisa - questionários**

| Sujeitos | Quantidade | Percentual |
|---|---|---|
| Estudantes | 118 | 88,72% |
| Docentes | 15 | 11,28% |
| Total | 133 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da pesquisa

Dos estudantes que responderam ao questionário, 6 (seis) são estudantes do CEFET-MG e 112 (cento e doze) são estudantes do SENAC. O Gráfico 1 mostra a distribuição dos sujeitos da pesquisa (estudantes) por instituição.

**GRÁFICO 1 - Distribuição dos sujeitos estudantes da pesquisa por instituição**

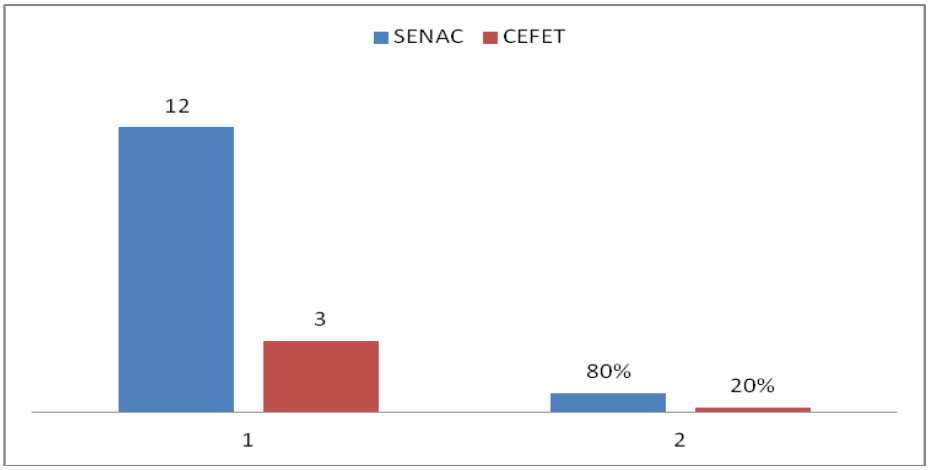



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário

Dos respondentes docentes, 3 (três) são professores do CEFET-MG e 12

(doze) do SENAC. O gráfico 2 mostra a distribuição dos sujeitos da pesquisa (docentes) por instituição.

**GRÁFICO 2 - Distribuição dos sujeitos docentes da pesquisa por instituição**




Fonte:Elaborada pela autora com base nos dados do questionário

Com relação à formação profissional dos docentes que responderam ao questionário, 100% cursaram a graduação, sendo que 14 (quatorze) docentes possuem formação em área técnica, 3 (três), ou 20% deles, possuem mestrado e 1 (um), ou 6,67%, possui doutorado. O perfil da formação profissional concluída pelos sujeitos está retratado na tabela 2 a seguir.

**TABELA 2 - Formação profissional**

| Formação em nível superior | Nº de respondentes | % |
|---|---|---|
| Bacharel em Ciências Contábeis e Licenciatura em Matemática | 1 | 6,67% |
| Mestrado*mestre + Mestrado em Propriedade Intelectual - Direito e Administração | 3 | 20% |
| Biomedicina | 1 | 6,67% |
| Bacharel em Sistemas de Informação | 1 | 6,67% |
| MBA Gestão Estratégica Empresarial e Financeira | 1 | 6,67% |
| Graduação em Administração e Especialista em Gestão de pessoas + Administração/ Marketing | 2 | 13,30% |
| Enfermagem superior. | 1 | 6,67% |
| Engenheiro de Produção e de Segurança do Trabalho, Pós graduando em Docência no Ensino Técnico | 1 | 6,67% |
| Analista de Sistemas | 1 | 6,67% |
| Bacharel em Fisioterapia | 1 | 6,67% |
| Engenharia de Controle e Automação | 1 | 6,67% |
| Doutorado | 1 | 6,67% |
| **Total** | **15** | **100,00%** |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário

Ao que se refere ao tempo de serviço na docência, de acordo com as respostas dos questionários, observa-se que 7 (sete) docentes possuem até 5

(cinco) anos de atuação na docência, 5 (cinco) docentes responderam que possuem até 10 (dez) anos de atuação e 1(um) docente tem mais de 21 (vinte e um) anos de docência. A tabela 03 mostra-nos o tempo de atuação na docência.

**TABELA 3 - Tempo de docência**

| Tempo de serviço | Nº de respondentes | % |
|---|---|---|
| De 1 a 5 anos | 7 | 46,67% |
| De 6 a 10 anos | 2 | 13,33% |
| De 11 a 20 anos | 5 | 33,33% |
| Mais de 21 anos | 1 | 6,67% |
| Total | 15 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

A tabela 04 mostra-nos o tempo de atuação na docência nas unidades pesquisadas.

**TABELA 4 - Tempo de atuação nas unidades pesquisadas**

| **Tempo de atuação no cargo nas unidades pesquisadas** | **Nº de respondentes** | **%** |
|---|---|---|
| De 4 meses a 5 anos | 13 | 86,66% |
| Acima de 5 anos | 1 | 6,67% |
| Não respondeu | 1 | 6,67% |
| Total | 15 | 100,00% |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário

### 2.2.1 As categorias de análise

A análise de conteúdo foi realizada considerando a questão e os objetivos da pesquisa. Para Bardin (1977):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 147).

Dessa maneira, no processo de categorização que envolve a definição do tipo de grade mais adequada ao estudo, a escolha foi por categorias definidas a partir das respostas referentes a cada pergunta. A estratégia de análise qualitativa adotada foi o emparelhamento (*pattern matching*), que verifica a correspondência entre um determinado arcabouço teórico e os dados da investigação (TROCHIN, 1989). Assim, foi possível agregar consistência, obtida pela utilização do referencial

teórico, e a flexibilidade necessária.

Conforme proposto pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), as unidades de registro e de contexto foram definidas, auxiliando a pesquisadora a recortar o texto em elementos completos de análise e compreender seu significado. Assim, a unidade de registro considerada mais adequada foi o tema e a de contexto, o parágrafo.

Tratando do questionário dos estudantes, as respostas obtidas foram agrupadas nas categorias as quais correspondiam.

O quadro 3, a seguir, expressa as questões do questionário dos (as) estudantes bem como as categorias e as subcategorias que foram criadas a partir da análise do material coletado.

### 2.2.2 Análise dos dados dos estudantes

**QUADRO 3- Categorias e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) estudantes**

(Continua)

| Questões do questionário dos (as) estudantes | Categorias | Subcategorias de análise |
|---|---|---|
| Para você, o que é afetividade? | Concepções sobre afetividade | -Sentimentos e emoções;<br>-Relações interpessoais;<br>-Acolhimento;<br>-Conexão e troca. |
| Você se sente acolhido pelos seus professores(as)? Se sim, explique como você sente esse acolhimento. Se não, explique por que não se sente acolhido? | Acolhimento na relação professor-aluno | -Cuidado e dedicação com o processo-aprendizagem;<br>-Confiança no(a) docente;<br>-Disponibilidade para tirar dúvidas;<br>-Interação professor-aluno;<br>-Atenção e apoio emocional;<br>-Respeito;<br>-Sentimento de ausência total ou parcial de acolhimento. |
| Descreva qual é a importância da relação professor-aluno para a sua aprendizagem. | Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem | -Ambiente de apoio e confiança;<br>-Motivação e engajamento;<br>-Suporte emocional e social;<br>-Referência profissional. |

**QUADRO 3 - Categoria e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) estudantes**

(Conclusão)

| Questões do Questionário dos(as) estudantes | Categorias | Subcategorias de análise |
|---|---|---|
| Para você, o que é afetividade? | Concepções sobre afetividade | -Sentimentos e emoções;<br>-Relações interpessoais;<br>-Acolhimento;<br>-Conexão e troca. |
| Você se sente acolhido pelos seus professores(as)? Se sim, explique como você sente este acolhimento. Se não, explique por que não se sente acolhido? | Acolhimento na relação professor-aluno | -Cuidado e dedicação com o processo-aprendizagem;<br>-Confiança no(a) docente;<br>-Disponibilidade para tirar dúvidas;<br>-Interação professor-aluno;<br>-Atenção e apoio emocional;<br>-Respeito;<br>-Sentimento de ausência total ou parcial de acolhimento. |
| Descreva qual é a importância da relação professor-aluno para a sua aprendizagem. | Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem | -Ambiente de apoio e confiança;<br>-Motivação e engajamento;<br>-Suporte emocional e social;<br>-Referência profissional. |
| Como a afetividade presente em seu relacionamento com os/as professores (as) influencia na sua autoestima como estudante? | Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que contribuem para a autoestima | -Relações afetivas;<br>-Afetos e emoções;<br>-Autoconceito /autoimagem /autoestima;<br>- Esforço / planejamento / Organização;<br>-Afetos negativos. |
| O seu desempenho como estudante lhe permite se ver como profissional? Por quê? | Desempenho acadêmico e autoestima | -Conhecimentos para a atuação profissional;<br>-Autoconfiança;<br>-Dedicação ao curso;<br>-Aprendizagem com sentido;<br>-Bom desempenho acadêmico;<br>-Confiança na capacidade docente;<br>-Dúvidas e incertezas. |
| Como você se vê como futuro profissional? | Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | - Comprometimento / Aprendizado / Atualizado / Experiente (Profissional qualificado);<br>-Bem-sucedido na carreira. |

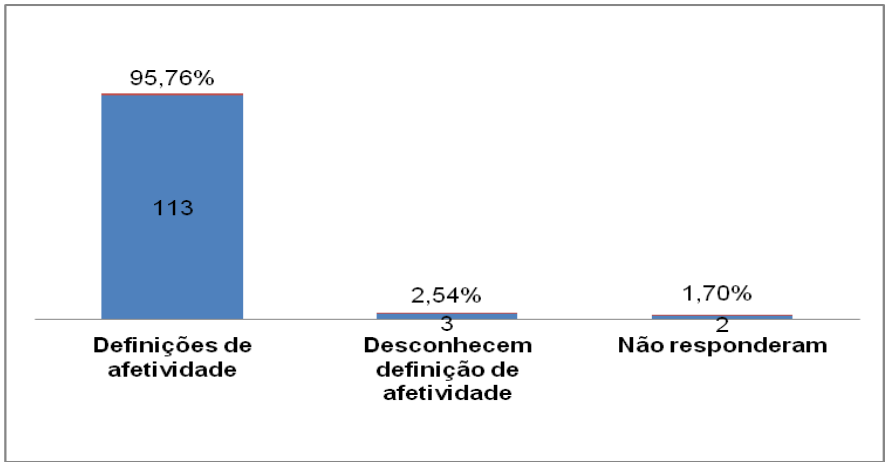
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

## Categoria 01 – Concepções de afetividade dos (as) estudantes

A categoria 01 refere-se à análise do conceito de afetividade nas vozes dos estudantes participantes da pesquisa.

Acerca da pergunta: *Para você, o que é afetividade?*, dos 118 (cento e dezoito) alunos (as) participantes, 113 (cento e treze), ou (95,76%), responderam à pergunta, 03 (três), ou 2,54%, desconhecem a definição e 02 (dois), ou 1,70%, não responderam, conforme expresso no gráfico 3 a seguir.

**GRÁFICO 3 - Distribuição do percentual das indicações das respostas dos(as) estudantes sobre o conhecimento do conceito de afetividade**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir das análises da categoria **Concepções sobre afetividade** foram criadas as subcategorias: (1) Sentimentos e emoções, (2) Relações interpessoais, (3) Acolhimento e (4) Conexão e troca, conforme nos mostra a tabela 5 a seguir.

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Sentimentos e emoções | É um sentimento de respeito, confiança e credibilidade gerado a outro ser humano.<br><br>É a maneira como a pessoa percebe e expressa seus sentimentos, bem como a forma como ela se relaciona emocionalmente com outras pessoas e com o mundo ao seu redor. | 51 | 43,22% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua da primeira)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Sentimentos e emoções | É um sentimento construído ao longo do crescimento do ser humano.<br><br>Demonstração de carinho.<br><br>É um estado psicológico e que pode ser mudado de acordo com algumas situações. É como um sentimento.<br><br>Afetividade para mim é a ação de tratar algo ou alguém com afeto, com carinho e respeito.<br><br>Capacidade do ser humano de ser afetado de forma positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas.<br><br>É carinhosa a forma de agir.<br><br>Carinho.<br><br>É um conjunto de carinho e afetos entre pessoas.<br><br>Afeto envolve carinho, respeito e comunicação.<br><br>Afetividade é uma sequência de fatos que demonstram sentimentos de uma pessoa com a gente, por exemplo: carinho, atenção, entendimento. É se colocar no lugar do outro.<br><br>Um carinho e respeito que uma pessoa tem com a outra. Um apego, um gostar e uma boa relação.<br><br>Afetividade para mim é aconchego, sinceridade e ter um acolhimento ao próximo.<br><br>É planejar seus objetivos em busca dos seus sonhos.<br><br>Carinho.<br><br>Capacidade do ser humano de ser afetado de forma positiva ou negativamente, tanto por sensações internas como externas.<br><br>É sobre a questão do afeto, das pessoas afetivas.<br><br>Sentimento por outra pessoa e querer estar com aquela pessoa. | 51 | 43,22% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua da anterior)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Sentimentos e emoções | Afetividade pra mim seria o carinho que você tem por aquela pessoa; a afinidade que as duas pessoas têm; gostar daquela pessoa.<br><br>É o carinho, a compreensão, a vontade de zelar pelo outro.<br><br>Confiança e receptividade.<br><br>Ter afeto respeito e confiança, carinho.<br><br>Uma pessoa que é mais sentimental, não só no quesito de ser carinhoso (a) ou amoroso (a), mas em outras emoções também.<br><br>Um sentimento de afeto por alguém.<br><br>Para mim, afetividade é a capacidade de expressar sentimentos, emoções e conexões emocionais com outros seres humanos. A afetividade envolve emoções como o amor, a amizade, a empatia, o respeito, a compaixão e a solidariedade.<br><br>Afetividade significa qualidade ou caráter de quem é afetivo. No âmbito da psicologia, a afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos (tendências, emoções, paixões, sentimentos). A afetividade consiste na força exercida por esses fenômenos no caráter de um indivíduo. A afetividade influencia o desenvolvimento cognitivo, o comportamento e a saúde mental das pessoas.<br><br>Afetividade é carinho, atenção, etc.<br><br>Qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos.<br><br>Uma criação de sentimento conectivo, que abrange uma relação saudável e capaz de enxergar o próximo da melhor maneira.<br><br>Quase uma empatia.<br><br>Comprometimento.<br><br>Gostar de alguma coisa ou alguém.<br><br>É um sentimento.<br><br>Algo que não está muito ligado ao que dou importância como a outros âmbitos.<br><br>É o jeito de cada ser humano. | 51 | 43,22% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua da anterior)

| Categoria I: Concepções de Afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br><br>Relações interpessoais | O ato de dar afeto ao seu semelhante, mostrando a importância e o seu valor. Mostra que a pessoa não está sozinha.<br><br>Ter confiança em alguém próximo.<br><br>É um tipo de afeto com algum indivíduo, seja ele pessoal ou profissional.<br><br>Demonstração de carinho, consideração, zelo, cuidado.<br><br>São emoções, sentimentos e paixões no meu entendimento.<br><br>Afetividade pra mim é quando existe um sentimento de cuidado e zelo de uma pessoa para com a outra; quando uma pessoa preza pelo bem-estar da outra.<br><br>Afetividade é ser afetado, ou seja, tocado por algo.<br><br>Sentimentos e emoções.<br><br>É ser uma pessoa que gosta das outras pessoas.<br><br>Descontração de sentimentos.<br><br>Afetividade é o afeto que há entre uma ou mais pessoas.<br><br>Afeto, demonstração de carinho.<br><br>Afetividade é uma junção de sentimentos de um ser, envolvido com uma pessoa, atividade, local, etc. Esses sentimentos normalmente são adquiridos a partir de atitudes e ações que agradam o ser e o deixa confortável.<br><br>É saber lidar com todas as pessoas sem nenhuma forma de discriminação ou distinção.<br><br>A meu ver, afetividade é uma relação de confiança, amizade e companheirismo.<br><br>Ter um bom relacionamento de convivência com pessoas do meu convívio.<br><br>. | 46 | 38,98% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua da anterior)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br><br>Relações interpessoais | Relacionamento pessoal.<br><br>Bom convívio e boa relação entre pessoas!<br><br>Afeto, demonstração de carinho e respeito ao próximo Demonstração de empatia, proximidade e amizade entre duas pessoas.<br><br>A forma educada, simples e amorosa de lidar com o próximo.<br><br>Afeto, vínculo ou laço de carinho criado por pessoas.<br><br>A forma de respeito oferecido ao próximo.<br><br>Afetividade é tratar as pessoas com educação.<br><br>Ter um relacionamento saudável com o próximo.<br><br>Bom relacionamento.<br><br>Afetividade para mim é um tipo amizade.<br><br>A afetividade para mim seria a forma com a qual alguém demonstra empatia, criando, assim, um laço com uma pessoa.<br><br>Uma relação de respeito e cuidado com o próximo.<br><br>Uma conexão de convivência tranquila.<br><br>Relação próxima entre pessoas.<br><br>Contato entre as pessoas.<br><br>Relacionamento com outra pessoa; é o acolher o outro ter carinho.<br><br>É a capacidade de uma pessoa ser bem tratada com suas emoções e expressões.<br><br>Afetividade para mim é o vínculo que se cria com alguém em um sentido de afeto e carinho, que está além da relação profissional ou acadêmica.<br><br>Respeitar os limites dos outros, pensar no outro.<br><br>Uma aproximação que envolve sentimentos entre duas ou mais pessoas. | 46 | 38,98% |

**TABELA 5– Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

**(Continua da anterior)**

| Categoria I: Concepções de Afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br><br>Relações interpessoais | Afetividade é quando você desenvolve um carinho especial pela pessoa, de modo que se pode contar com ela e ela pode contar com você em algumas situações. Por exemplo, como se fosse “amigo”.<br><br>Afetividade para mim é como você trata alguém, é o conjunto das emoções.<br><br>Para mim a afetividade é a relação que você tem com o outro de uma forma boa e gentil.<br><br>Característica de quem é afetivo; ato de ser afetado positivamente ou negativamente, ligado assim ao desenvolvimento.<br><br>Capacidade de reconhecer sentimentos próprios e de terceiros e trabalhar com eles.<br><br>O contato de carinho e respeito entre pessoas.<br><br>Atenção e dedicação a alguém.<br><br>É a relação e proximidade que você tem com a pessoa.<br><br>Um bom relacionamento.<br><br>Relação de carinho, atenção, cuidado, uma proximidade com as pessoas.<br><br>Relação amistosa e de confiança entre aluno e professor.<br><br>Afetividade é a relação interpessoal de respeito e carinho entre pessoas.<br><br>É o ato de passar afeto, alguém que seja afetivo que demonstre emoções.<br><br>Quando você tem um afeto, uma intimidade com alguma pessoa.<br><br>É a proximidade que uma pessoa pode ter com outra pessoa ou algo de que ela goste muito.<br><br>Uma demonstração de respeito e compreensão com o próximo.<br><br>Diálogo e ser atencioso. | 46 | 38,98% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

(Continua da anterior)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br><br>Relações interpessoais | Para mim, afetividade são laços que criamos com as pessoas a nossa volta, tornando os lugares mais leves e alegres.<br><br>É criar relações e carinho.<br><br>Para mim, afetividade são laços que criamos com as pessoas a nossa volta, tornando os lugares mais leves e alegres.<br><br>É criar relações e carinho.<br><br>A palavra afetividade me lembra, diretamente, as palavras afeto e atividade. Pra mim afetividade é o termo dado a pessoas que se aproximam de outra por afeto/carinho sem desejar nada em troca. Ou conhece uma pessoa por interesse, mas acaba obtendo afeto por ela.<br><br>O que nos ajuda a formar vínculos afetivos com outras pessoas, a expressar nossas necessidades e desejos, a regular nossas emoções e a compreender as emoções dos outros. Além disso, a afetividade desempenha um papel importante na tomada de decisões, influenciando nossas vibrações e escolhas.<br><br>Ter um afeto reprodutivo em relação a todas as relações: profissional, autoestima etc. | 46 | 38,98% |
| **Subcategoria 3**<br><br>Acolhimento | Acolhimento, empatia, colaboração e respeito.<br><br>Afetividade é você se sentir acolhido pelo seu próximo, sentir afeto.<br><br>Afetividade é a pessoa que é acolhida.<br><br>Para mim, a afetividade seria uma forma de acolhimento e um carinho vindo de outra pessoa, de modo que ela possa me dar todo carinho e apoio e me ajudar com algum problema, sendo ele difícil ou não.<br><br>. Afetividade para mim significa educação, carinho, boa relação, acolhimento, entre outros tópicos.<br><br>Sentimento de empatia, um estar próximo e se sentir acolhido ou protegido.<br><br>Atenção. Acolhimento.<br><br>É ser acolhido em minhas dificuldades e inseguranças | 8 | 6,78% |

**TABELA 5 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade* e de suas subcategorias do questionário dos (as) estudantes**

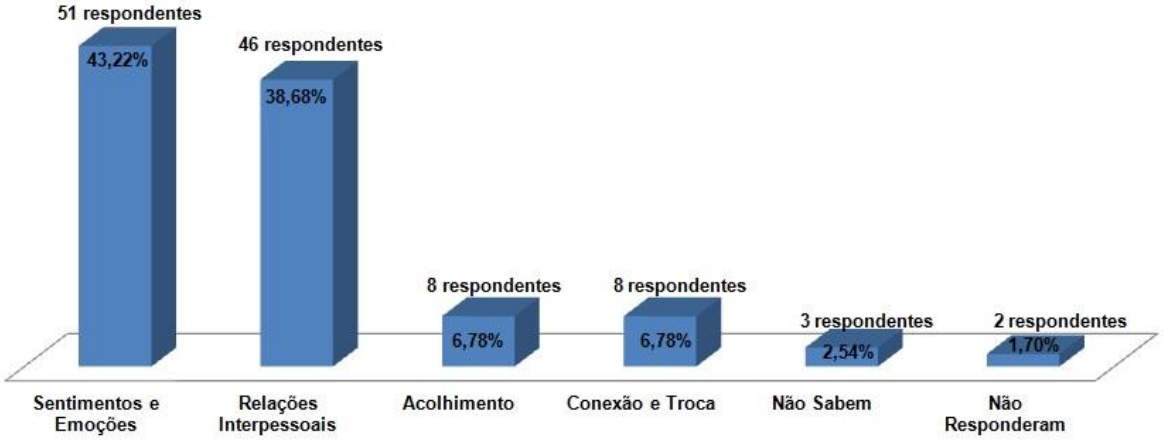
(Conclusão)

| Categoria I: Concepções de afetividade para os(as) estudantes | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 4**<br><br>Conexão e troca | Ter uma aproximação de forma carinhosa de uma determinada pessoa.<br><br>Afetividade é quando a pessoa se conecta com a outra, se sente semelhante a essa pessoa e cria um laço afetivo com ela, seja amoroso, de amizade ou paternal. E caso uma pessoa tenha passado pelo mesmo problema que você, ou algo parecido, você se sente bem ao ajudar o próximo.<br><br>Troca.<br><br>Empatia, exercícios de educação e respeito.<br><br>É uma troca, podendo ser carinho, atenção.<br><br>Seria conexão com uma pessoa.<br><br>Uma forma de me conectar com o professor.<br><br>O quanto você se identifica com a pessoa. | 8 | 6,78% |
| | Não responderam | 3 | 2,54% |
| | Não sabem | 2 | 1,70% |
| **Total** | | **118** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

O gráfico 4 expressa os dados sistematizados na tabela 5.

**GRÁFICO 4 - Distribuição do percentual das indicações das respostas sobre o conceito de afetividade e suas subcategorias dos questionários dos(as) estudantes**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos alunos

Na subcategoria 1, **Sentimentos e emoções,** 51 (cinquenta e um) alunos(as), ou (43,22%), responderam que afetividade engloba tanto a ação de dar afeto como também a importância de recebê-lo, manifestando-se nas relações interpessoais na forma como os sujeitos percebem e expressam, positiva ou negativamente, os seus sentimentos em relação ao outro. O afeto presente nas frases é utilizado para descrever as manifestações de amor, carinho, amizade, cuidado, consideração, confiança, empatia, respeito, compreensão, solidariedade, zelo e demonstração de afeto em relação à outra pessoa.

Diante do exposto, e conforme já apontado previamente neste texto, é importante ressaltar que, na teoria de Wallon, a afetividade refere-se à dimensão emocional e relacional do ser humano, desempenhando um papel fundamental na formação da personalidade e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais. Wallon entendia a afetividade como a interação entre as emoções, os sentimentos e as relações interpessoais.

Os autores Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 26) apontam que uma das principais contribuições de Wallon está em dispor de uma conceituação diferente para emoções e sentimentos, "incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente, a afetividade". Ao fazer a diferenciação entre emoção e sentimentos, Wallon (1971, p. 151-152) afirma que tais afetações produzem reações distintas nos indivíduos. Descreve o indivíduo sentimental como aquele provido de autocontrole. Segundo ele:

> Num, a ideação predominará sobre a emotividade, despertando ressonâncias afetivas cada vez que se produzir: trata-se, então, de sentimentos, Em certo sentido, o termo emoção-sentimento constitui uma contradição. Os emotivos e os sentimentais representam dois tipos de indivíduos de temperamentos nitidamente distintos. Os sentimentais [...] buscam afastar-se das “tempestades emotivas” [...]. (WALLON, 1971, p.151-152).

Sobre a diferenciação de sentimentos e emoções, vale destacar, ainda, que Wallon (1968, p.153), em especial no capítulo sobre afetividade no livro “A evolução Psicológica da criança" faz a seguinte subdivisão:

> A criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e directas da emoção. A sua atitude é de abstenção, e, se observa, é com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação activa nas relações que se encadeiam a sua volta. (WALLON, 1968, p. 153).

A subcategoria 2, **Relações interpessoais**, foi respondida por 46 (quarenta e

seis) alunos(as), ou (38,98%), e as respostas apontam a afetividade como a capacidade de lidar com todas as pessoas sem discriminação ou distinção, demonstrando empatia, proximidade, amizade, confiança e respeito; como a capacidade de expressar emoções, conectar-se com pessoas, identificar-se com elas e formar vínculos afetivos. A afetividade também foi descrita como a capacidade de desenvolver um carinho especial por alguém, como uma forma de tratar as pessoas com educação, respeitando seus limites e pensando no outro. Além de ser descrita como a criação de laços afetivos, relações amistosas e de confiança, também foi relacionada à autoestima e às relações de trabalho no contexto profissional.

Diante das análises das respostas, cabe ressaltar, conforme Almeida e Prandini (2021, p. 36), que as emoções são a base das relações interpessoais. Para as autoras, na teoria walloniana, "cabe às funções afetivas, que tem por base as emoções, o papel de ligar o ser humano a outro, ao meio, garantindo-lhe a sobrevivência [...]" (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 36). As autoras, entre as várias definições apontadas, detalham que "as emoções são instrumentos da sociabilidade que reúnem os indivíduos entre si e, nos ritos coletivos, fundem as relações individuais" (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 55).

Almeida (2008, p. 348) ainda destaca que:

> A importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria história da humanidade. O meio social é uma circunstância necessária para o desenvolvimento do indivíduo. Sem ele, a civilização não existiria, pois foi graças à agregação dos grupos que a humanidade pôde construir os seus valores, os seus papéis, a própria sociedade. Cruzando psicogênese e história, Wallon demonstrou a relação estreita entre as relações humanas e a constituição da pessoa, destacando o meio físico e humano como um par essencial do orgânico na constituição do indivíduo. Sem ele não haveria evolução, pois o aparato orgânico não é capaz de construir a obra completa que é a natureza humana, que pensa, sente e se movimenta no mundo material. (ALMEIDA, 2008, p. 348).

Em síntese, para Wallon, as relações interpessoais estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois, por meio das interações sociais, o indivíduo aprende a regular suas emoções, expressar seus desejos e necessidades.

A subcategoria 3, **Acolhimento**, foi respondida por 8 (oito) alunos (as), ou (6,78%). Nessa subcategoria os respondentes consideraram a afetividade como um sentimento de se sentir acolhido pelo outro em suas dificuldades e inseguranças e

como ajuda e suporte emocional oferecido por outra pessoa, proporcionando um ambiente de cuidado e conforto. Além disso, a afetividade foi associada a características como empatia, colaboração, respeito, carinho, educação, boas relações, atenção e proteção.

De acordo com a análise das respostas, a afetividade foi apontada como "um tipo de sensibilidade para com as outras pessoas, a capacidade de perceber e ser afetado pelos sentimentos destas" (LA TAILLE, 2006, p.115).

Nesse sentido, também vale lembrar que Almeida (2021, p. 50) aponta a afetividade como “[...] a capacidade que o ser humano tem de ser afetado por circunstâncias que promovem sensações de agrado ou desagrado, de prazer ou desprazer, que chegam tanto do próprio organismo como do seu entorno.

Para Galvão (2003, p. 74), o bebê humano, logo no início do seu desenvolvimento, por meio de seus gestos impulsivos, contorções, expressões emocionais primitivas, como o choro ou o sorriso, mobiliza as pessoas do seu entorno numa espécie de contágio afetivo. O adulto interpreta as atitudes do bebê "conforme seus valores, desejos e suas expectativas [sendo levado] a agir de acordo com seus parâmetros culturais e suas crenças individuais". Dessa maneira, o bebê é acolhido e suprido em suas necessidades.

Nesse sentido, sentir-se acolhido, está intimamente relacionado à interpretação subjetiva do outro para reconhecer as suas necessidades ou vice-versa. Nessa relação, segundo a teoria walloniana, a emoção é a responsável por unir socialmente os indivíduos entre si e permitir a criação de vínculos afetivos. Ao tratar sobre as relações interpessoais, Leite (1997, p. 304) aponta que:

> A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. (LEITE,1997, p.304).

A subcategoria 4, **Conexão e troca**, foi respondida por 8 (oito) alunos (as), ou (6,78%). Nessa subcategoria, os respondentes consideraram a afetividade como uma ligação entre as pessoas. A afetividade foi descrita como uma forma de se conectar com outra pessoa, sentir-se semelhante a ela e estabelecer um laço afetivo, podendo ser amoroso, paternal ou de ajuda mútua. A troca também foi mencionada como parte da afetividade, indicando uma interação recíproca entre as pessoas. Além disso, a afetividade foi associada à empatia, educação e respeito, o

que, na opinião dos participantes, contribui para fortalecer a conexão emocional entre os indivíduos.

O sentido de afetividade como forma de estabelecer laços afetivos, remete às relações afetuosas adquiridas por meio das interações sociais com as pessoas mais próximas do sujeito no início de sua vida. Segundo Dantas (2019), essa dimensão afetiva na psicogenética de Wallon é muito importante para a construção tanto da pessoa quanto do conhecimento. Os dois processos têm início no período impulsivo-emocional, no qual a afetividade "reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção" (DANTAS, 2019, p. 131).

Ferreira e Acioly-Régnier (2010 p. 26), com base nas ideias de Wallon, compreendem a afetividade de forma geral como "um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire *status* social na relação com o outro"; ou seja, compreendem a afetividade como:

> o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

Nesse sentido, Galvão (2003, p. 73) avalia que a definição de interação social não pode ser restringida a relações interpessoais, relações entre pessoas. Afirma que essa definição deve ser mais ampla, na qual devem estar

> incluídas também as relações das pessoas com as produções culturais historicamente acumuladas, fruto das relações entre os seres humanos e destes com a natureza. [...] mesmo na ausência de um parceiro concreto, nessas interações com os produtos da cultura, o *outro* encontra-se presente, mas mediado pela linguagem, pelas representações e demais manifestações culturais. (GALVÃO, 2003, p.73).

Tal citação alude ao fato de os sujeitos respondentes conceituarem a afetividade como "troca".

Diante das análises da categoria 01, **Concepções de afetividade**, a afetividade foi conceituada como um termo amplo - que inclui elementos como os sentimentos, as emoções, as atitudes, as interações e trocas sociais - e constitui-se, dessa maneira, um fator indispensável na vida do ser humano: nas suas relações sociais, no reconhecimento e na construção de si próprio como ser humano.

As respostas dos (as) estudantes pesquisados (as) descrevem que a afetividade é percebida como a) a manifestação de sentimentos e emoções

positivas; b) a capacidade de estabelecer vínculos afetivos com outras pessoas, os quais envolvem manifestações de amor, carinho, amizade, cuidado, confiança, empatia, respeito, compreensão, colaboração, solidariedade, atenção, proteção, educação e zelo; c) a habilidade de expressar emoções; d) conexão emocional; e e) demonstração de afeto nas relações interpessoais. A afetividade também foi apontada como o sentimento de ser acolhido pelo próximo diante de dificuldades e inseguranças.

Destaca-se o fato de os participantes apontarem a afetividade como um conjunto de sentimentos e emoções que despertam sensações agradáveis. Não foram constatadas respostas conceituando a afetividade como estados psicológicos desagradáveis. Isso demonstra que a percepção das experiências subjetivas e das reações corporais vividas no contexto escolar dos pesquisados, de forma geral, apresentam uma valorização positiva para eles. Sobre isso, a teoria de Wallon afirma que o surgimento de sentimentos e de emoções ocorre de acordo com o que foi estabelecido nas relações construídas pelo sujeito.

**Categoria 02 – Acolhimento na relação professor-aluno**

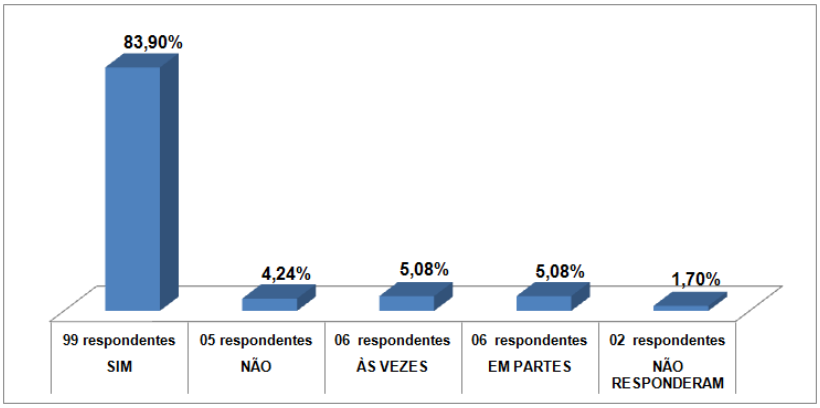
A categoria 02 refere-se à análise da importância do acolhimento na relação professor-alun **Categoria 02 – Acolhimento** o, pretendendo compreender a importância da afetividade para a aprendizagem dos(as) estudantes da EPT.

Acerca da pergunta no questionário: *Você se sente acolhido pelos seus professores(as)? Se sim, explique como você sente esse acolhimento. Se não, explique por que não se sente acolhido?*, dos 118 (cento e dezoito) estudantes participantes, 100 (cem) afirmaram que se sentem acolhidos pelo seus professores (as), 05 (cinco) responderam que não se sentem acolhidos pelos seus professores(as), 06 (seis) responderam que se sentem acolhidos às vezes pelos seus professores(as), 06 (seis) responderam que se sentem acolhidos em parte pelos seus professores (as) e 02 (dois) não responderam, conforme expresso no gráfico 5.

A partir das análises da categoria 2, Acolhimento na relação professor-aluno, foram criadas as subcategorias: (1) Cuidado e dedicação no processo de ensino-aprendizagem, (2) Confiança no (a) docente, (3) Disponibilidade para tirar dúvidas, (4) Interação professor-aluno, (5) Atenção e apoio emocional, (6) Respeito e (7) Sentimentos de ausência total ou parcial de acolhimento, conforme nos mostra a

tabela 6.

**GRÁFICO 5 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos alunos (as) sobre o sentimento de se sentir acolhido ou não pelos (as) professores (as)**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Cuidado e dedicação no processo de ensino-aprendizagem | Eles sempre estão atentos e preocupados com nosso aprendizado, sempre que necessário explicam novamente a matéria até que todos tenham a compreensão necessária.<br><br>Os professores passam muito bem os seus conhecimentos e os conteúdos de forma atraente e motivadora, entre outras coisas.<br><br>Pela sua atenção e dedicação em passar seus ensinamentos.<br><br>Minha professora entende minha linguagem de aprendizado e sempre traz aulas teóricas com muito conhecimento. Ela se dispõe a ensinar de acordo com a linguagem de cada aluno, seja visual, teórico ou prático, o que facilita pra todos os alunos.<br><br>Pelo respeito oferecido e comprometimento com os ensinamentos.<br><br>Os professores dão ensinamentos, fazem gincanas, brincam com os alunos e interagem com eles.<br><br>Entusiasmo no ensino e preocupação com o aprendizado.<br><br>Explica bem a matéria e entende os alunos! | 30 | 25,42% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Cuidado e dedicação no processo de ensino-aprendizagem | Eu me sinto acolhido porque meu professor sempre ajuda quando necessário, é bem descontraído, gosta de zoar e ser zoado, é isso que importa.<br><br>Eu me sinto acolhido, pois o professor tem atenção com as dificuldades da turma e sempre tenta ajudar quando pode. Além de ser descontraído com o resto da turma, criando um clima agradável.<br><br>Eu me sinto acolhida pelos meus professores. Todos se esforçam ao máximo para suprir minhas dúvidas e me incentivam a ser uma pessoa melhor, através de conselhos e indicações de algum livro, série, filme, artigos...<br><br>Através do cuidado e comprometimento ao ensinar e garantir o aprendizado para nós alunos. Também através da compreensão quanto a imprevistos ou faltas, devido a problemas pessoais, por exemplo.<br><br>Sempre bem atencioso comigo, responde todas as minhas perguntas, ajuda quando preciso e sempre muito educado.<br><br>Porque graças a eles eu estou aprendendo muito.<br><br>Eu me sinto acolhida por eles, através de suas explicações e do suporte que eles nos dão, como explicar a matéria, passar atividade e nos ajudar quando estamos com dificuldades, tirando todas as nossas dúvidas.<br><br>Eles me proporcionam bastante conhecimento e sempre fazem questão de ajudar nas dúvidas que eu possa vir a ter.<br><br>Eu me sinto acolhida pelos meus professores no sentido acadêmico: quando tenho dúvidas e questionamentos eles me atendem e me respondem sempre da melhor forma possível. No sentido pessoal, não sou muito próxima de nenhum dos dois, mas tenho liberdade de pedir uma opinião em relação à minha vida pessoal ou em alguma decisão que preciso tomar como já aconteceu em relação ao meu serviço.<br><br>Eles se preocupam com nosso bem-estar, explica a matéria olhando pra gente, tem paciência até demais eu sinto esse acolhimento. | 30 | 25,42% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Cuidado e dedicação no processo de ensino-aprendizagem | Me sinto acolhida por meus professores sim, mas de formas diferentes. Acredito que isso tenha bastante interferência da personalidade deles. Tenho dois professores. Um deles me acolhe muito mais que o outro. Um professor não é tão rígido, tem bastante respeito às diferenças e à individualidade dos alunos, prezando pelo bom convívio e valorizando quando cada um dá o melhor de si. A outra professora tem a personalidade mais rigorosa e exigente. Apesar de nos respeitar, não me sinto muito acolhida por ela, pois ela preza mais os resultados que os afetos. Ainda assim, ela me estimula a dar meu melhor, mas de uma forma muito menos natural e muito mais impessoal.<br><br>Através do aprendizado repassado, conversas realizadas e debates.<br><br>Porque ele não nos deixa desistir.<br><br>O professor é dedicado, traz para sala de aula vivências, dinâmica, situações reais que no futuro iremos passar como profissionais. Além disso, demonstra preocupação com cada um dos alunos, seja por motivo de falta, ou se algum aluno se apresenta com um humor diferente. Ele se dispõe a oferecer ajuda, dá oportunidades para tirar dúvidas quanto à profissão e seus eventuais desafios. Apresenta propostas de melhoria para a vida pessoal e profissional.<br><br>Pois minha professora se dedica ao máximo para que eu consiga desenvolver no curso, me apoia e etc...<br><br>Sinto-me acolhida pela forma que ela explica e faz nossas aulas práticas.<br><br>Pois é através de suas aulas e disseminação de conhecimentos tanto teórico como de cunho psicológico, que consigo evoluir como profissional e ser humano.<br><br>Porque ele se importa com os alunos, preocupa se estão aprendendo e explica quantas vezes for possível, até todos aprenderem.<br><br>Sim, pois os meus professores passam segurança e tranquilidade ao ensinar, além de ensinar de uma forma extrovertida. | 30 | 25,42% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Cuidado e dedicação no processo de ensino-aprendizagem | Nossos professores têm total dedicação em nos ensinar.<br><br>A dedicação e atenção dos professores proporciona a sensação de acolhimento.<br><br>Com ajuda e dedicação. | 30 | 25,42% |
| **Subcategoria 2**<br><br>Confiança no(a) docente | Com certeza, excelente profissional essa minha professora.<br><br>São ótimos professores.<br><br>Como excelentes profissionais, respeitando os limites de cada um e sempre incentivando seu desempenho como pessoa e como um profissional.<br><br>São bastante profissionais.<br><br>São excelentes como profissionais e também como pessoas, pois demonstram muito interesse em passar o conhecimento e também de como estamos dentro do curso. | 5 | 4,24% |
| **Subcategoria 3**<br><br>Disponibilidade para tirar dúvidas | Sempre há disposição em responder todas as dúvidas. Sempre procurando saber se estamos bem.<br><br>Porque ela se faz muito humana e colaborativa conosco, tanto no âmbito da sala de aula quanto pessoal.<br><br>Sinto-me, porque sempre que tenho alguma dúvida ou alguma coisa os professores me auxiliam.<br><br>São muito prestativos quanto a qualquer dificuldade apresentada por qualquer aluno.<br><br>Acho que na maioria das vezes os professores estão dispostos a ajudar no que podem.<br><br>Sim, sinto que ele é muito solícito.<br><br>Esclarecer as dúvidas e dificuldades.<br><br>Pois, quando me sinto insegura em algum assunto, sempre me esclarece na medida do possível, sempre está me ajudando da melhor forma possível. | 16 | 13,56% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 3**<br><br>Disponibilidade para tirar dúvidas. | Quando ele para a aula ou a explicação para tirar algumas dúvidas, e o modo de ser dele, sempre brincando com todos.<br><br>Sinto-me acolhida por eles como, por exemplo, quando me deixam ter a liberdade de ter questionamentos sobre os assuntos explicados sem me causarem o sentimento de julgamento pelas minhas perguntas. Sinto-me acolhida por eles quando sinto que posso brincar com eles, por eles me darem essa liberdade.<br><br>Pois sempre param para tirar dúvidas tanto profissionais quanto pessoais, além de tentarem nos dar o melhor conselho possível no que fazer em determinadas ocasiões.<br><br>Esse acolhimento vem da visão dos professores de nos vermos além de alunos, do respeito e acolhimento das nossas dúvidas e individualidades.<br><br>Sinto por causa das vezes que ele me ajuda, quando estou em dúvida de algo.<br><br>Sinto-me acolhida, pois quando tenho dúvidas eles sempre estão dispostos a esclarecerem. Eles respondem de bom grado e bem receptivos. Quando tenho alguma dificuldade eles me ajudam e tentam, ao máximo, esclarecer as coisas, para que eu aprenda da melhor forma.<br><br>São bem presentes, profissionais e ajudam quando necessário, em caso de dúvidas e dificuldades.<br><br>Sinto-me acolhida, pois todas às vezes que eu tive alguma dúvida ou dificuldade, todos eles nunca negaram ajuda. | 16 | 13,56% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 4**<br><br>Interação professor-aluno | Porque os professores nos permitem uma aproximação que vai além do ensinar.<br><br>Pelo carinho e comunicação.<br><br>Sinto-me como se fôssemos amigos.<br><br>Sinto-me acolhido pela forma como trata a minha pessoa.<br><br>O professor criou um laço realmente de amizade com os alunos, o que transforma o aprendizado positivamente em diversas formas.<br><br>Sinto, pois eles fazem o possível para serem mais humanos para entender os problemas pessoais que às vezes acabam interferindo nos estudos.<br><br>Eu sinto esse acolhimento através das conversas bacanas sobre o curso e até mesmo nas minhas brincadeiras com eles.<br><br>São prestativos e carinhosos.<br><br>Pois eles escutam nossa opinião.<br><br>Eles me trataram sempre com boa vontade e com carisma, me deixando sempre à vontade para interagir em sala com todos.<br><br>Tudo o que ele pode fazer pra nos ajudar ele faz. E ele nos faz sentir muito queridos.<br><br>Acredito que sim, pois sempre que possível o professor vem nos ajudar, tirando nossas dúvidas e sendo mais que professor, sendo um amigo.<br><br>Sim, o professor é bem simpático e amigo dos alunos.<br><br>Como família.<br><br>Por fazer curso à noite os professores entendem as dificuldades de estar estudando no período noturno depois de um dia de trabalho e conseguem ter um nível de cobrança menor nas atividades pós-aula.<br><br>Porque sempre há uma boa conversa e entretenimento entre nós. | 21 | 17,80% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 4**<br><br>Interação professor-aluno | Como a pergunta não especificou sobre qual professor, vou responder em diferentes partes. No SENAC me sinto acolhido pelos professores, talvez por cursar o Técnico de Marketing e expressar interesse genuíno acabei me aproximando dos meus professores. Inclusive os admiro muito! Na escola (ensino médio) eu simplesmente odiava tanto pela parte do acolhimento dos professores ou pela má sorte em minha classe.<br><br>É uma troca de ideias e experiências de vida, troca recíproca de vivência por eu ser mais velho do que eles.<br><br>Passam uma sensação de amizade e dessa forma uma aproximação que é benéfica para ambos os lados. Um ensina o outro de formas diferentes.<br><br>Acho que todos os professores que tive na instituição SENAC sempre me acolheram, tanto nas minhas questões de sala de aula quanto no meu pessoal. Eu sou muito grata por essa relação que tive com todos.<br><br>Nas minhas crises de ansiedade, ela sempre esteve por perto, sempre me ajudou, me acolheu. Nas aulas, sempre tira minhas dúvidas da melhor maneira possível, sempre se preocupa. Sempre quer saber depois como eu estou. Nas minhas dificuldades no mercado de trabalho, sempre esteve comigo, me indicando para as pessoas, me ajudando a conseguir uma vaga em um curso técnico. | 21 | 17,80% |
| **Subcategoria 5**<br><br>Atenção e apoio emocional | Sinto a alegria e satisfação do professor quando estou em sala de aula, sinto que sou importante para ele.<br><br>Com recebimento de atenção!<br><br>O professor é muito gente boa e sempre presta atenção nos seus alunos e percebe quando a gente não está legal e sempre pergunta se a gente está bem.<br><br>De forma geral é agradável.<br><br>Muito. Eles têm cuidado e amor. Sempre que precisamos, estão à disposição.<br><br>Sinto-me acolhida em qualquer momento que eu precisar, quando eu me sentir vulnerável em alguma situação. | 15 | 12,71% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 5**<br><br>Atenção e apoio emocional | Eu me sinto sim. Vejo que prestam atenção em mim e em todos os alunos.<br><br>Eu me sinto acolhida. Meus professores do curso sempre se dispõem a ouvir e ajudar dentro dos limites deles.<br><br>Me ajudou a ingressar na área profissional do curso em andamento.<br><br>Sinto esse acolhimento na participação das aulas.<br><br>Me dão atenção quando preciso.<br><br>Eu me sinto acolhido quando preciso conversar com eles e eles nos dão essa atenção.<br><br>Até o momento tenho sido muito bem assistida.<br><br>A atenção e o zelo durante a explicação na aula já é um modo de acolhimento.<br><br>Eles são muito atenciosos e sempre procuram acolher a gente das melhores formas possíveis, sempre ajudando, tirando dúvidas e nos ouvindo sempre que precisamos desabafar. | 15 | 12,71% |
| **Subcategoria 6**<br><br>Respeito | Pois se mantém um respeito dentro da sala.<br><br>Pois se tem um respeito entre as partes.<br><br>Pelo respeito demonstrado.<br><br>Eu me sinto. Meu professor é bem respeitoso e contribui muito com a turma.<br><br>E me sinto acolhida, assistida, respeitada e valorizada por eles.<br><br>Pois eles nos dão conselhos de forma respeitosa de como melhorar, além de passar a cada um/uma energia de "pertencer" ao ambiente. | 8 | 6,78% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | Respostas apenas dizendo "sim" sem justificativa. | 4 | 3,39% |
| **Subcategoria 7**<br><br>Sentimento de ausência total ou parcial de acolhimento | Não sinto, sinto frieza.<br><br>As questões impostas do cotidiano são feitas por "ameaça". Fazer o que eu quero, senão eu te dou prova e consegue reprovar o aluno.<br><br>Porque vejo que eles sempre me olham com um olhar de julgamento. Ex: Julgam pela forma de ser ou de vestir.<br><br>Conteúdos são desenvolvidos com pouca participação e interação entre alunos e professores.<br><br>Quando preciso de ajuda com algo, eles sempre estão à disposição, mas pela forma de comunicação não me sinto 100% acolhida. Não falo como reclamação, no meu ponto de vista seria a forma pessoal deles de se comunicarem.<br><br>Na grande e maior parte, sim. Me sinto à vontade e com liberdade dentro da sala de aula.<br><br>Sim, porém em certos momentos. Sinto no modo como eles agem na sala e com os alunos.<br><br>Com um sim, ele é amigo, demonstra preocupação e etc.<br><br>Na maioria dos professores.<br><br>Pois muitas vezes não me sinto a vontade com aquela pessoa.<br><br>Nem sempre. Às vezes necessito de muita busca para conseguir meu objetivo.<br><br>Às vezes sim e outras não, devido a correria do dia acontece de a gente não ser acolhido pelo professor no momento. E também com alguns professores se nota a falta de interesse, parecendo que estão aqui só para passar o conteúdo e nada mais.<br><br>Às vezes compreensivo, às vezes nem tanto. | 13 | 11,02% |

**TABELA 6 - Indicação das unidades de registro da categoria *Acolhimento na relação professor-aluno* e de suas subcategorias**

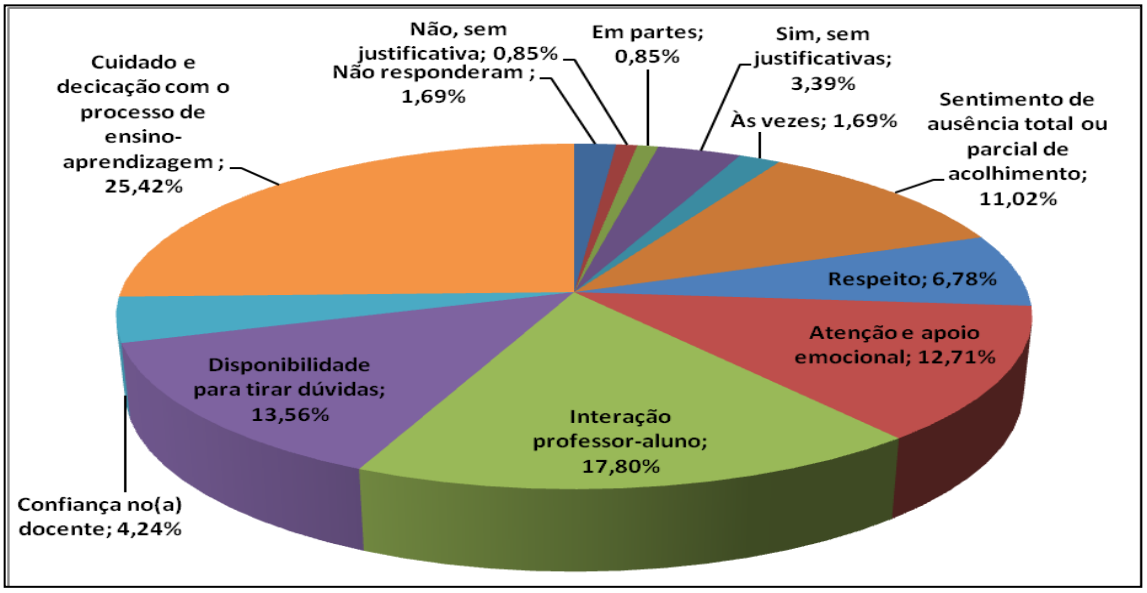
(Conclusão)

| Categoria II: Acolhimento na relação professor-aluno | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | Respostas dizendo "às vezes" sem justificativa. | 2 | 1,69% |
| | Respostas dizendo " em partes" sem justificativa. | 1 | 0,85% |
| | Respostas dizendo "não" sem justificativa. | 1 | 0,85% |
| | Não responderam. | 2 | 1,69% |
| Total | | 118 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

O gráfico 6 expressa os dados sistematizados na Tabela 6.

**GRÁFICO 6 – Distribuição do percentual das indicações das repostas dos(as) estudantes sobre o sentimento de se sentir acolhido ou não pelos (as) professores (as) e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Na subcategoria 01, **Cuidado e dedicação com o processo ensino-aprendizagem**, 30 (trinta) estudantes, ou (25,42%), compartilham a ideia de que se sentem acolhidos ao perceberem que seus (suas) professores (as) estão atentos (as), preocupados (as) e comprometidos (as) com a sua aprendizagem. Os participantes relatam que os (as) professores (as) estão sempre adaptando suas abordagens de ensino, oferecendo vivências práticas, adequando-se à linguagem de cada estudante, sendo pacientes, dedicados e estimulando-os ao melhor

desempenho acadêmico e pessoal. Os (as) estudantes apontam que se sentem valorizados, acolhidos e cuidados pelos seus (suas) professores (as), os quais estão dispostos a ajudar, a responder perguntas, a esclarecer dúvidas, a oferecer suporte quando necessário e a demonstrar, ainda, preocupação com o bem-estar dos (as) alunos(as). Apontaram que o relacionamento entre professores e alunos é de atenção, educação e descontração, o que, segundo os(as) estudantes, torna o ambiente de aprendizagem agradável.

Mediante as observações, verifica-se que o acolhimento na relação professor-aluno transparece no relato dos (as) estudantes respondentes quando eles descrevem a preocupação dos (as) professores (as) com a aprendizagem.

Pelas respostas apresentadas, foi possível inferir, com base em Miras (2004, p. 217), que a organização prévia das aulas, a metodologia utilizada e o planejamento de atividade colaboram para nutrir as representações, as expectativas e as atribuições com que o (a) estudante se depara no processo de aprendizagem. Isso, segundo Miras (2007, p.217), incide nos resultados, pois o (a) estudante consegue atribuir um sentido pessoal à sua aprendizagem. Segundo Leite (2006, p. 36) a organização do (a) professor (a) "tem um efeito enorme na auto-estima porque o aluno percebe que o professor está interessado no seu sucesso".

A subcategoria 02, **Confiança na capacidade docente**, foi respondida por 05 (cinco) estudantes, ou (4,24%). As respostas descrevem que as qualidades profissionais e a dedicação dos (as) professores (as) contribuem para que os (as) estudantes vejam como os (as) professores (as) se importam com seu crescimento pessoal e com seu desenvolvimento acadêmico e, desta maneira, se sentem acolhidos.

Ao pontuarem sobre a competência dos (as) professores (as), infere-se que existe um sentimento dos (as) alunos (as) contemplando a possibilidade de receberem ajuda do professor em suas dificuldades. Ou seja, implica confiar que os (as) professores (as) são tecnicamente competentes para promover a aprendizagem, tornando-se uma referência técnica em sua trajetória de formação profissional.

A subcategoria 03, **Disponibilidade para esclarecer dúvidas**, foi respondida por 16 (dezesseis) estudantes, ou (13,56%). Nessa subcategoria, os respondentes consideraram que se sentem acolhidos, pois percebem que os (as) professores (as) estão sempre disponíveis para responder as dúvidas e questionamentos a qualquer

momento da aula e com bom humor. Além disso, os respondentes apontaram que os (as) professores os auxiliam quando necessário, tanto nas questões acadêmicas, quanto nas questões pessoais, respeitando as individualidades. Na visão dos respondentes, os (as) professores (as) são percebidos como atenciosos, acolhedores, prestativos e preocupados com o desenvolvimento acadêmico.

Diante das análises das respostas, constata-se que elas vão ao encontro das afirmações das autoras Mahoney e Almeida (2005, p. 26): “as decisões pedagógicas e a postura do (a) professor (a), durante o processo ensino-aprendizagem, refletem diretamente no desenvolvimento do (a) aluno (a) e em todas as áreas de sua vida”.

A subcategoria 04, **Interação professor-aluno**, foi respondida por 21 (vinte e um) sujeitos, (17,80%), os quais consideraram que se sentem acolhidos na interação professor-aluno por terem uma relação próxima e amigável com os seus professores (as). Tal situação, segundo os participantes, promove uma conexão emocional entre professor e aluno que contribui para a aprendizagem.

Desta maneira, a afetividade na interação professor-aluno se mostra como um elemento importante das relações interpessoais estabelecidas na escola. Nestas relações "cada um tem ideia do seu próprio papel e do papel do outro" (MIRAS, 2004, p. 214).

Além disso, as demonstrações de carinho e a disponibilidade para ouvir e entender os problemas pessoais dos alunos propicia, na opinião dos participantes, a criação de um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentem à vontade para interagir. Por essa razão, os(as) estudantes sentem que o acolhimento vai além do papel de ensinar dos professores: existe uma preocupação dos(as) professores(as) com os (as) estudantes tanto cognitiva quanto afetivamente.

A esse respeito, Almeida (1999) afirma que o professor tem um papel importante ao tentar compreender o aluno na esfera de sua dimensão humana, na qual a dimensão cognitiva e a afetiva se entrelaçam nas manifestações do conhecimento.

Os respondentes apontam ainda que a atmosfera de acolhimento no contexto da sala de aula ultrapassa o ambiente acadêmico, atingindo a dimensão profissional, pois alguns participantes mencionaram o sentimento de gratidão pelo apoio recebido para obterem trabalho.

A subcategoria 05, **Atenção e apoio emocional**, foi respondida por 15

(quinze) sujeitos, ou (12,71%), os quais destacaram que se sentem acolhidos pelos professores devido à atenção, amizade, cuidado, interesse e comprometimento com o sucesso do aprendizado ao longo do processo.

Para Almeida e Prandini (2021), os (as) alunos (as), ao aceitarem a postura de seu professor que lhes provoca sensações agradáveis, tendem a melhorar a conduta de tal maneira que aumente a possibilidade de obterem melhores resultados de aprendizagem. Assim, conforme Almeida e Prandini (2021), pode-se inferir que o estabelecimento da confiança na relação professor-aluno permite ao professor ressignificar a importância do estudo para o (a) aluno (a).

A subcategoria 06, **Sentimento de Respeito**, foi respondida por 8 (oito) sujeitos, (6,78%). Os respondentes destacaram que o acolhimento aos (as) alunos (as) por professores (as) é permeado pelo respeito e pela valorização de cada aluno (a) presente em sala de aula, na qual as suas opiniões expressas e as interações acontecem de forma empática e sensível. O sentimento de respeito, na visão dos sujeitos da pesquisa, foi empregado no sentido de compreensão, reconhecimento e valorização dos (as) alunos (as) no contexto escolar. Ao mesmo tempo, demonstra, por parte dos estudantes, um apego e admiração pelos (as) professores (as).

O acolhimento, nessa perspectiva, aparece como um sentimento de empatia e pertencimento ao contexto escolar, os quais fazem com que os (as) alunos (as) sintam-se respeitados (as) e valorizados (as) como estudantes e como pessoas. Dessa maneira, a atitude de acolhimento aos (as) estudantes por meio do respeito ultrapassa os limites da sala de aula, possibilitando a elaboração de marcas positivas.

Nesse sentido, Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 27) citam algumas atitudes dos professores que afetam de forma positiva os(s) alunos (as):

> [...] além do cuidado com o seu planejamento - incluindo aí disponibilidade, responsabilidade, investigação à experiência, explicações claras, feedback contínuo, motivação, exemplificações, paciência, preocupação, informações, aberturas de espaços para diálogos, estimulação, cooperação, receptividade, confiança, dentre outros aspectos. (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p.27).

A subcategoria 07, **Sentimento de ausência total ou parcial de acolhimento**, foi respondida por 13 (treze) sujeitos, ou (11,02%). Nessa subcategoria, dentre os respondentes, 05 (cinco) responderam de forma enfática que não se sentem acolhidos. Eles destacaram que não se sentem acolhidos ou se

sentem acolhidos em partes. Algumas situações descritas, como a imposição de questões do processo de ensino-aprendizagem de forma ameaçadora e o sentimento de ser julgado pela aparência, indicam uma falta de respeito e acolhimento por parte dos professores. Além disso, apontaram que a falta de interação na sala de aula pode impactar negativamente a percepção dos (as) alunos (as). As respostas indicam atitudes dos professores - como frieza, imposição, ameaça, julgamento, pouca interação, falta de interesse, falta de comunicação e incompreensão - que despertam o sentimento de não se sentir acolhido no contexto da sala de aula.

Sobre isso, Leite e Tassoni (2000, p.11) dizem que:

> O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente. (LEITE; TASSONI, 2000, p.11).

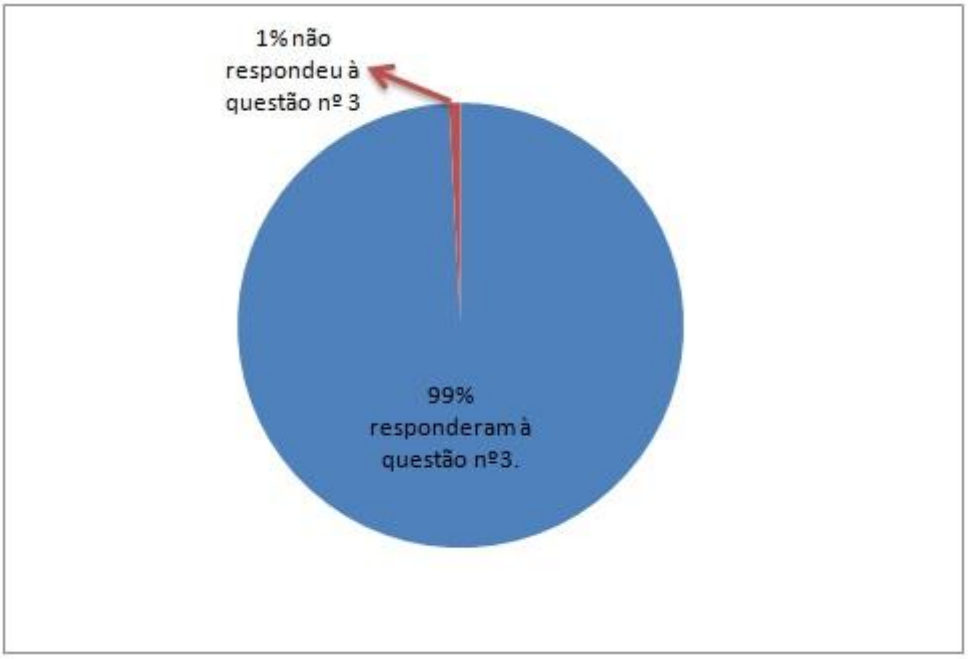
Diante das análises das subcategorias atinentes à importância do acolhimento na relação professor-aluno para a aprendizagem, foi possível perceber que esse comportamento foi apontado por 83,90% dos respondentes, de modo geral, como atenção, consideração e sentimento de pertencimento ao contexto escolar. As respostas dos (as) alunos (as) descrevem que atitudes como: cuidado com a aprendizagem, dedicação docente, confiança, disponibilidade em tirar dúvidas, disponibilidade para ouvir, respeito com os(as) alunos(as), promoção de ambiente descontraído em sala de aula, bom humor, relação de proximidade entre professor e aluno, atenção, apoio emocional, consideração com os (as) alunos (as), educação e preocupação com o bem-estar dos (as) alunos (as), demonstram acolhimento. Sobre isso, Galvão (2003, p. 85) afirma que "o êxito de um professor na sala de aula depende, em grande parte, da atmosfera que cria".

Outros 14,41% dos respondentes descreveram atitudes negativas na relação professor-aluno, apontando sentimentos de não acolhimento. Os sentimentos de não ser acolhido e de não ser ouvido e valorizado impedem a elaboração do sentimento de pertencimento ao ambiente da sala de aula, além de causar "impactos e, em consequência, promove[r] marcas subjetivas na história de vida dos sujeitos" (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p.29).

**Categoria 03 – A importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem**

A categoria 03 pretendeu compreender a importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem dos estudantes do CEFET-MG e do SENAC. Para isso, foi solicitado no questionário: *Descreva qual é a importância da relação professor-aluno para a sua aprendizagem*. Dos 118 (cento e dezoito) estudantes participantes, 116 (cento e dezesseis), ou 98,30%, responderam à pergunta; 02(dois), ou 1,70% não responderam, conforme expresso no gráfico 7 a seguir.

**GRÁFICO 7 – Distribuição do percentual das indicações das repostas dos alunos(as) sobre a importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A partir das análises da categoria **Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem** foram criadas as subcategorias: (1) Ambiente de apoio e confiança, (2) Motivação e engajamento, (3) Suporte emocional e social e (3) Referência profissional, conforme nos mostra a tabela 7 a seguir.

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Ambiente de apoio e confiança | Se a relação professor-aluno ou vice-versa não for de qualidade e respeito, haverá dificuldades no aprendizado, a sala não será de bom convívio para todos.<br><br>É fundamental, porque, se a pessoa não se sentir confortável com o professor, o aprendizado não flui e a pessoa acaba se sentindo incapaz.<br><br>Essa importância é para que haja um aprendizado mais humano e diferente da forma antiga de ensinar. Também deixa o ambiente mais leve e agradável.<br><br>A credibilidade e confiança, pois o aprendizado não depende somente da leitura, precisa ser repassado de forma que acreditamos que tudo aquilo tem uma veracidade irrefutável.<br><br>Um ambiente escolar acolhedor pode ajudar a fortalecer a autoestima dos alunos, promover a sua autoconfiança e a melhorar o relacionamento interpessoal entre os alunos e os professores.<br><br>Aprendizado é uma via de mão dupla, cada dia a gente aprende mais e com as pessoas diferentes.<br><br>Grande importância, pois se o relacionamento com o docente é difícil e complicado nós nos sentimos desmotivados a estar no curso, mesmo que o bom relacionamento não seja o objetivo principal de estarmos aqui estudando. Todavia, isso faz parte dessa relação, por isso precisamos buscar que a relação seja a melhor possível, até porque o nível de influência é grande sobre nós.<br><br>De extrema importância.<br><br>Porque estou aprendendo coisas que eu não sabia.<br><br>Muito importante.<br><br>Para a concentração e aprendizagem de uma forma mais leve.<br><br>É muito importante a relação professor-aluno, pois é através dessa conexão que iremos absorver o conhecimento repassados para nós.<br><br>A comunicação é muito importante. | **68** | **57,63%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | | **68** | **57,63%** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Ambiente de apoio e confiança | De suma importância, o professor é a chave para o aprendizado para o futuro. Sua responsabilidade é muito grande, inclusive para o mercado de trabalho. Sem comunicação não tem como, pois precisamos tirar dúvidas, trocar opiniões, ser aconselhados e absorver todo aprendizado passado por eles.<br><br>Para mim é muito importante essa relação, pois torna o local mais leve, o que pode facilitar muito o aprendizado. Pessoas com boas relações torna o ambiente mais propício para o aprendizado.<br><br>É de grande importância, acredito que tanto para o professor quanto para o aluno. Sinto que professores que são mais próximos a mim ou até mesmo da turma dão mais liberdade para dúvidas e questionamentos. Além disso, quando não dou certo ou não gosto dos meus professores, crio dificuldades em frequentar as aulas e até mesmo absorver o conhecimento.<br><br>Muita, uma relação flexível e compreensiva faz com que o ambiente se torne mais saudável.<br><br>O aluno quando tem uma relação boa com o professor fica mais à vontade para perguntar e comentar durante a aula.<br><br>Importantíssima, pois cria um vínculo, que até mesmo facilita o interesse pela aula.<br><br>Porque constrói relação de afeto e confiança.<br><br>A importância é que, havendo afetividade, o aluno sempre vai se sentir a vontade em perguntar ou até mesmo questionar em diversas ocasiões.<br><br>É de grande importância, pois, se você tem algum problema com seu professor você não irá focar na matéria e sim no problema, então ter uma boa relação faz com que o aprendizado seja mais eficiente.<br><br>Porque torna a rotina mais leve, há quebra de rotina.<br><br>A importância, a meu ver, se faz com a construção de uma segurança e calma para melhor aprender.<br><br>Acho que a importância é que tendo uma relação boa o ambiente fica melhor, não tanto robotizada e fria e isso facilita no convívio diário. | | |

**TABELA 7- Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Ambiente de apoio e confiança | Se esta relação for estável, harmônica e sem ruídos de comunicação consegue-se criar um local de aprendizagem seguro, no qual o foco será a evolução teórica. No mesmo prisma que uma relação desgastante afeta negativamente o interesse e a busca por conhecimento, tanto do professor quanto do aluno.<br><br>Ter uma boa relação entre professor e aluno é muito importante, principalmente nos dias de hoje, num mundo em que vivemos cheio de violências em casa para com os jovens e depressão. O único lugar que o jovem praticamente se encontra fora dos conflitos familiares é na escola. Então na escola, na maioria das vezes, eles tentam procurar ajuda.<br><br>É muito importante para o desenvolvimento do aluno, para que ele sinta segurança no professor e possa tirar suas dúvidas e evoluir.<br><br>A relação entre o professor e o aluno tem que ser a melhor possível, pois o aluno tem que ser o melhor amigo do professor para o aprendizado ser mais influente.<br><br>Crescimento e confiança na aplicabilidade do que você aprendeu.<br><br>Saber entender as dificuldades e diferenças de idade e grau de raciocínio.<br><br>Se não estiver boa a relação, fica complicado de aprender o conteúdo.<br><br>Seria melhor se meu professor fosse menos autoritário e ouvisse mais os alunos.<br><br>A relação professor-aluno é importante uma vez que tendo abertura e entendimento entre as partes, o ensino pode ser mais direcionado para o aluno e as abordagens mais efetivas.<br><br>Acho que tudo influencia. Porém, se o professor for animado, o aluno tem gosto de ir ao curso, agora se for o contrário, creio que o aluno irá desanimar.<br><br>Geralmente quando há sintonia professor-aluno a tendência é de aprendizado melhor.<br><br>Toda, pois é com a proximidade que eles conquistam conosco, os alunos, há abertura de novos conhecimentos, retirados através de perguntas que são feitas por nós. | **68** | **57,63%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Ambiente de apoio e confiança | Se os professores não fossem receptivos, eu não conseguiria tirar minhas dúvidas e aprender.<br><br>De suma importância o interesse de ambas as partes, de o professor saber como administrar a sala e promover aulas participativas. E do aluno em querer buscar conteúdo e participar com a classe.<br><br>É super importante, porque a partir do momento que você tem uma relação boa, você se sente mais aberto para tirar qualquer dúvida. Você se interessa mais pelo assunto tratado e absorve mais do que se ficasse sem interagir.<br><br>A relação professor-aluno é importante para a aprendizagem visto que uma relação melhor permite que mais questionamentos sejam feitos, logo, permite um entendimento melhor do componente curricular.<br><br>A relação entre professor e aluno é fundamental. É importante para que ambos se sintam seguros e confortáveis no ambiente de aula.<br><br>Se tivermos um professor que cria um laço afetivo com os alunos, teremos aulas e o clima mais leves. Com isso aprendemos melhor, além, também, de nos sentirmos motivados nas aulas.<br><br>Quando se gosta do professor, a aula fica melhor.<br><br>A boa convivência é excepcional para que cada um consiga tirar proveito das informações dadas em sala de aula.<br><br>De extrema importância. Quando o aluno é notado e ouvido, ele começa a fazer parte da aula e se sente mais seguro para opinar e discordar de temas tratados em aula.<br><br>Importantíssima.<br>Quando temos uma relação boa com quem está nos ensinando, aprendemos melhor. Não temos vergonha de perguntar, brincamos deixando a aula descontraída e interessante em aprender, entre outras coisas.<br><br>Quando essa relação se estreita, se torna bem mais confortável e bem mais interessante aprender.<br><br>A importância é mútua. O professor aprende com o aluno e o aluno também aprende com o professor. | **68** | **57,63%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Ambiente de apoio e confiança | Uma boa troca de relação e convivência entre aluno e professor tem seus melhores efeitos durante nossa aprendizagem. Sem isso, as coisas podem se tornar mais complicadas do que deviam ser.<br><br>A confiança e o profissionalismo, pois passa segurança no que estamos aprendendo e no profissional que estamos tentando ser no final do curso.<br><br>Passar o conteúdo de forma clara sem criar obstáculos.<br><br>A liberdade entre professores e alunos amplia o horizonte do aprendizado.<br><br>Super importante. Sem a compreensão e a forma de linguagem que eles abordam não teria a mesma facilidade de aprendizado. | **68** | **57,63%** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Motivação e Engajamento | De suma importância. Para que eu desperte para o saber, é preciso me sentir bem com o professor, sentir-me acolhida.<br><br>A importância é ser motivado com sentimentos. Aí sim prende nossa mente.<br><br>O aprendizado flui com mais facilidade.<br><br>A importância da relação é grande, pois se a relação for boa o aprendizado do aluno fica melhor. O aluno terá gosto em participar das aulas daquele professor(a).<br><br>Em minha opinião, é importante ter uma boa relação para se obter aprendizado. | **34** | **28,81%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Motivação e engajamento | Para mim está tudo relacionado. Se você não gostar do seu professor, você não terá aprendizado, porque se sentirá desmotivada.<br><br>Essa troca de afetividade é essencial para ter conexão. Sendo assim, existe mais empenho de ambos os lados, caso não haja, poderá interferir no aprendizado do aluno.<br><br>Aumenta a disposição em aprender.<br><br>A importância é muito alta, pois, se não tiver uma boa relação, o aluno não tem uma boa aprendizagem.<br><br>Muito legal.<br><br>Extremamente importante para desenvolver um bom relacionamento e facilitar a aprendizagem.<br><br>A memória afetiva que isso cria é extremamente importante para o aprendizado, e também é algo levado para toda vida e repassado para o próximo.<br><br>Através dessa relação que são transmitidos os conhecimentos.<br><br>É de extrema importância o professor ter aquela simpatia com os alunos, aquela interação com os alunos, para melhorar os conhecimentos e a aprendizagem.<br><br>Fundamental.<br><br>Muito importante, porque o professor que ensina o aluno no dia a dia.<br><br>Nos motiva a fazer mais e melhor.<br><br>Com uma boa relação, o aluno tem tendência a querer participar mais da aula, assim aumenta sua produtividade e seus resultados. Além disso, o professor, o educador, também pode se tornar um grande amigo quando necessário.<br><br>Para que haja interesse e motivação dos alunos.<br><br>Uma boa relação ajuda bastante a estimular o querer aprender.<br><br>Acho que ter uma relação boa entre o aluno e o professor é muito importante para que as aulas passem a ser interessantes e nos faça prestar mais atenção nas aulas. | **34** | **28,81%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Motivação e engajamento | | **34** | **28,81%** |
| | A boa relação professor-aluno facilita a aprendizagem e permite que ocorra de maneira mais fluida. Uma relação distante não impede o aprendizado, mas deixa de gerar vínculos significativos que poderiam agregar muito mais na experiência. | | |
| | É importante para dar incentivo, vontade e facilidade para aprender as matérias. | | |
| | É de extrema importância, pois contribui diretamente em nosso ensino. | | |
| | A importância é tremenda, pois aprender se torna prazeroso. | | |
| | Para um bom aprendizado. | | |
| | É extremamente importante.<br>Onde há uma boa conexão, um bom relacionamento, não só na área estudantil, mas como um todo, tudo caminha melhor, melhor se desenvolve e o prazer de empenhar é maior do que em um relacionamento por pura obrigatoriedade. | | |
| | Aprendizagem do aluno ao absorver o conhecimento que o professor tem para passar para nós; mais interesse, identificação com a matéria. | | |
| | Com um bom convívio com os professores a nossa aprendizagem é melhor, e até nos motiva a estudar. | | |
| | É boa porque incentiva o aluno a querer aprender mais. | | |
| | O professor tem a função de ser motivador e influenciar positivamente durante o período em sala. | | |
| | É importante devido à proximidade e à facilidade em tirar dúvidas pertinentes sobre a matéria. | | |
| | É de grande importância, pois a relação estabelecida entre aluno e professor nos ensina e nos motiva a buscar qual tipo de profissional iremos nos tornar. | | |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 03**<br><br>Suporte emocional e social | De muito ajuda, pois ele está ali para orientar-nos com conhecimentos.<br><br>Através das experiências nos fortalece como incentivo para o profissional que queremos ser.<br><br>De extrema importância. Infelizmente somos muito oprimidos na escola normal, no ensino fundamental e médio. E já no curso técnico temos uma visão completamente diferente, até mesmo pelo acolhimento dos professores em relação a nós e nossas dificuldades no dia a dia! Faz toda a diferença e nos tornam profissionais e pessoas melhores!<br><br>Grande importância para interessar em ir a fundo nos estudos e apoio nas dificuldades, tanto psicológica quanto em desenvolver as atividades propostas de forma clara.<br><br>Se o professor tem uma boa relação com o aluno, o seu aprendizado e o seu conhecimento vai ser muito mais qualificado e, assim, vai crescendo profissionalmente.<br><br>Uma relação baseada no companheirismo e respeito.<br><br>É muito bom a presença de um professor amigo que te dá muitos conselhos profissionais. | **07** | **5,93%** |
| **Subcategoria 04**<br><br>Referência profissional | Baixa. Na verdade preciso que o professor ensine e que tenha disciplina na sala.<br><br>Padrão, indiferente sem vínculos efetivos. Viemos para a instituição para aprender, gerar conhecimento e desenvolver no mercado de trabalho, a questão é ter respeito entre ambas as partes, aluno e professor, e que ele cumpra com o seu papel de proporcionar um ensino de qualidade.<br><br>Eles, os professores, além de serem grandes referências profissionais pra nós, também nos trazem bastantes conhecimentos para nosso crescimento profissional. Eu o vejo como um espelho, um profissional bem estruturado e complexo.<br><br>Absolutamente toda importância da sua aprendizagem vem com o professor. Ele ensinará não só sua matéria, mas alguns valores de vida em conversas informais.<br>Apoio e dedicação no que faz.<br><br>Uma boa conduta na aula. | **07** | **5,93%** |

**TABELA 7 - Indicação das unidades de registro da categoria *Importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem* e de suas subcategorias**

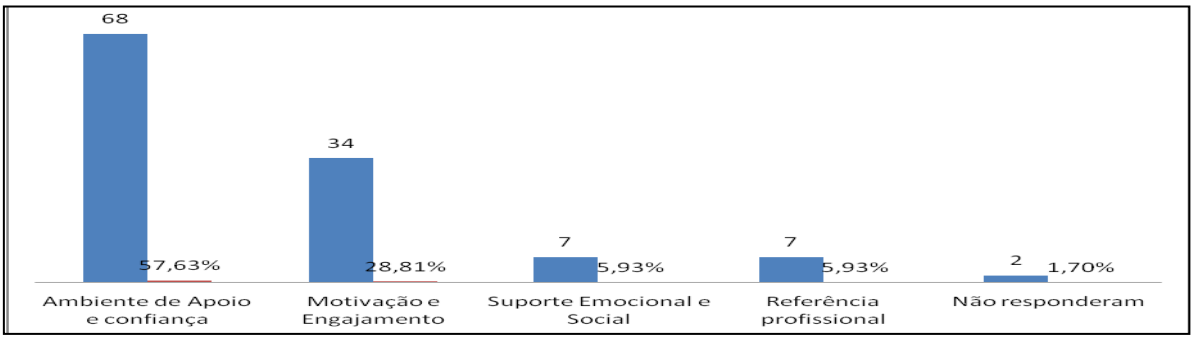
(Conclusão)

| **Categoria III: Importância das relações afetivas entre professor e alunopara a aprendizagem** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | Não responderam | **02** | **1,70%** |
| **Total** | | **100** | **100%** |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados no questionário

O gráfico 8 expressa os dados sistematizados na tabela 7.

**GRÁFICO 8 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos(as) estudantes sobre a importância da relação afetiva professor-aluno para a aprendizagem e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa

A subcategoria 1, **Ambiente de apoio e confiança**, foi respondida por 68 (sessenta e oito) sujeitos, ou 57,63%, os quais descreveram que ter boas relações entre professor e aluno é fundamental para a aprendizagem. Os sujeitos apontaram que, quando as relações professor-aluno ocorrem de forma respeitosa, harmoniosa, com liberdade para fazer perguntas e tirar dúvidas, para expressar ideias e pensamentos sem medo de ser julgado, propicia-se a criação de um ambiente descontraído, saudável, leve, acolhedor e seguro. Nesse sentido, de acordo com Silva (2017, p. 59):

> A postura do professor que entende e consegue desempenhar ações mediativas de caráter afetivo tende a ressoar no aprendizado do aluno. Medidas assertivas e posturas proativas são fundamentais para criação de um ambiente saudável para a aprendizagem. O professor é sim um referencial moral e ético para os alunos. (SILVA, 2017 p. 59).

Segundo os sujeitos, esse ambiente acolhedor e seguro, proporcionado pelas relações interpessoais professor-aluno, contribui para uma aprendizagem significativa e prazerosa. Sobre isso, Fernández (1991, p. 52) afirma que "não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar". (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52).

Além disso, os sujeitos ressaltaram que um ambiente de apoio e confiança gera confiança em si mesmo, na sua capacidade de aprender, aumenta o interesse pelo estudo, melhora os resultados da aprendizagem, melhora as relações professor-aluno e aluno-aluno e fortalece também a autoestima.

Diante do exposto cabe ressaltar, de acordo com Almeida (2012, p. 85):

> A escola não pode esquecer que toda prática verdadeiramente pedagógica tem por sua finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do seu *eu*. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer sua autoestima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E assim, fortalecido, pode ser solidário em suas relações.
> Nesse sentido, a sala de aula tem de ser uma oficina de convivência, e o professor um profissional das relações. Este é um imperativo de sua prática. Além disso, ele, queira ou não, é um modelo para o aluno e como tal será imitado em suas atividades, em suas convicções, em seu entusiasmo. (ALMEIDA, 2012, p. 85).

A subcategoria 2, **Motivação e engajamento**, foi respondida por 34 (trinta e quatro) sujeitos, ou 28,81%. Nessa categoria, os participantes discorreram sobre a importância das relações afetivas na relação professor-aluno para a aprendizagem, apontando que um bom relacionamento entre professor e aluno pode aumentar a motivação para aprender. Wadsworth (1999, p.170) afirma que, segundo Piaget, a motivação para aprender é considerada como externa ao indivíduo. Os indivíduos são motivados a "[..] reestruturar seu conhecimento quando encontram experiências que conflitam com suas previsões e despertam sua atenção. [...] O aspecto afetivo tem um papel central na determinação daquilo que chama a atenção". (WADSWORTH,1999, p.170).

Para Loberto (2007, p. 66), apesar de Wallon não ter escrito especificamente sobre afetividade, ele destacou a importância e a responsabilidade do adulto e, principalmente do professor, adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades dos alunos.

De acordo com os participantes, ao ser estabelecido um relacionamento saudável e positivo entre professor e aluno, a conexão criada promove um ambiente prazeroso e estimula o empenho dos alunos nos estudos, tornando a aprendizagem mais interessante. Para Fernandes (2007, p. 49), as experiências vividas em sala de aula pelos alunos determinam a relação afetiva da relação do aluno com o conhecimento.

Os sujeitos apresentaram, ainda, que uma boa relação professor-aluno desempenha um papel importante no direcionamento para a escolha da carreira profissional pretendida. O professor é visto como um modelo a ser seguido e uma fonte de inspiração para o desenvolvimento profissional.

Assim, um bom relacionamento professor-aluno incentiva a transformar o processo de aprendizagem em uma experiência enriquecedora, prazerosa e significativa para ambas as partes envolvidas, corroborando a ideia de Vygotsky (1994) quando este afirma que a aprendizagem ocorre a partir de intensa relação social entre os indivíduos.

A subcategoria 3, **Suporte emocional e social**, foi respondida por 7 (sete) estudantes, ou 5,93%. Constatamos a percepção de que, para os participantes, o suporte emocional e social vivido na relação professor-aluno contribui para o aprendizado e desperta o sentimento de acolhimento. Dessa maneira, de acordo com os sujeitos, as orientações e o acolhimento contribuem de forma positiva para o processo de aprendizagem e fazem a diferença no desenvolvimento pessoal e profissional. Também foi mencionado que uma boa relação proporciona incentivo, vontade e facilidade para aprender as matérias, contribuindo diretamente para a aprendizagem e o crescimento profissional dos(as) estudantes. Nessa subcategoria, a questão do respeito também foi pontuada no sentido de a relação professor-aluno contribuir para que o ritmo do desenvolvimento do aluno seja considerado. Um sujeito da pesquisa escreveu:

> Sujeito: *"Uma relação baseada no companheirismo, no respeito mútuo."*

Vale ressaltar que, de acordo com Almeida (2012), o apoio do professor deve levar em consideração as condições de aprendizagem e acatar o ritmo de desenvolvimento do seu aluno. Tal ideia corrobora a teoria walloniana quando se trata do trabalho do professor e afirma que esse profissional deve tratar o aluno, entre outras formas, com consideração, atenção e estima.

A subcategoria 4, **Referência profissional**, foi respondida por 7 (sete) estudantes, ou 5,93%. Os respondentes destacaram a importância da relação professor-aluno para a aprendizagem nos contextos educacionais pesquisados, dando ênfase à responsabilidade dos professores com o processo de ensino-aprendizagem e ao respeito mútuo. Os sujeitos pontuaram que veem seus (suas) professores (as) como referências profissionais e como fontes de conhecimento para

o crescimento profissional; mencionam que os professores ensinam para além do conhecimento acadêmico, pois transmitem valores por meio de conversas informais. Apontaram, ainda, que valorizam a conduta e a dedicação dos professores. Segundo os participantes, esses comportamentos contribuem para a manutenção da disciplina na sala de aula, promovem um ambiente acolhedor, facilitam a absorção de conhecimentos acadêmicos e para o mercado profissional e incentivam o envolvimento com o aprendizado de forma saudável e significativa.

Mediante as análises feitas das respostas dos estudantes ressalta-se, que:

> No decorrer do desenvolvimento, os vínculos afetivos vão ampliando-se e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar. Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47).

Diante das análises das subcategorias pertencentes à categoria **A importância das relações afetivas na relação professor-aluno para a aprendizagem**, conclui-se que a relação professor-aluno desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos. Essa relação é essencial, pois influencia diretamente a forma como os alunos absorvem o conhecimento e se empenham nos estudos. Além disso, torna o aprendizado mais prazeroso, significativo e contribui para a autoestima acadêmica e profissional.

Destaca-se, ainda, que os professores foram apontados, pela maior parte dos sujeitos, de forma positiva: como aquele que guia a aprendizagem, fortalece as relações, incentiva o aprendizado, apoia o desenvolvimento tanto acadêmico quanto emocional, orienta o crescimento profissional, respeita e é referência como profissional.

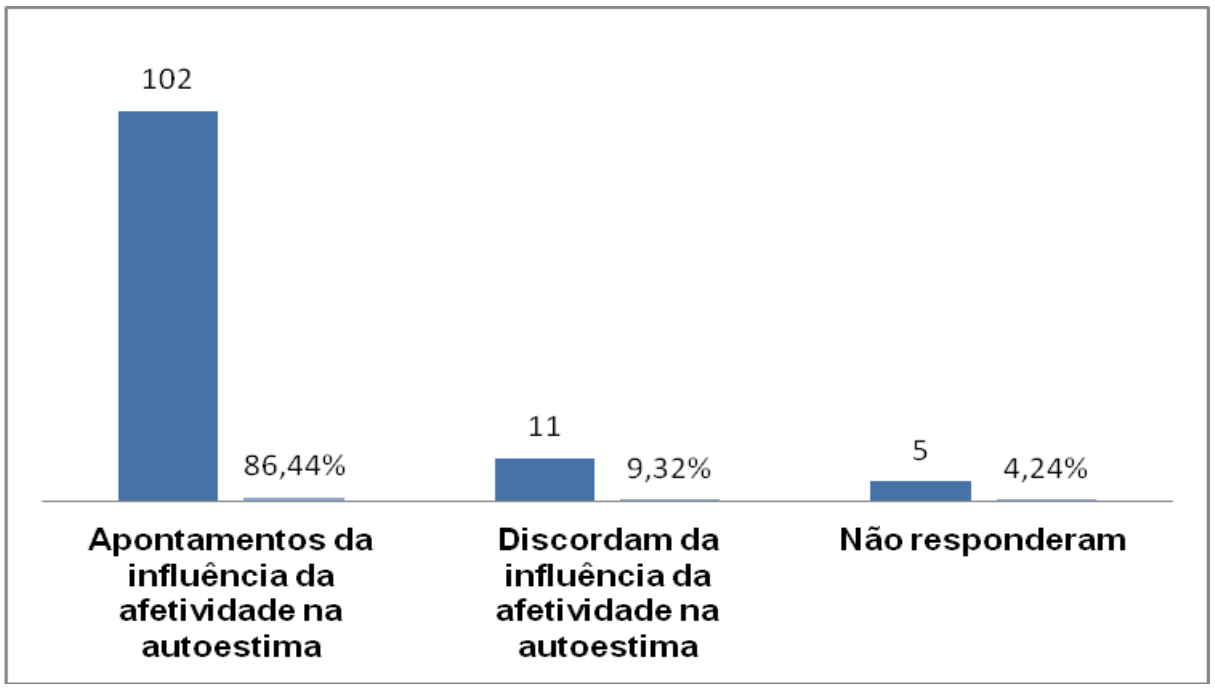
**Categoria 04 –. Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima**

A categoria 04 pretendeu investigar quais os fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima do estudante.

Foi perguntado no questionário: *Como a afetividade presente em seu relacionamento com os/as professores (as) influencia na sua autoestima como*

*estudante? D*os 118 (cento e dezoito) estudantes participantes, 102 (cento e dois), ou 86,44%, responderam à pergunta apontando algum fator da afetividade na relação professor-aluno que influencia na autoestima do estudante, 11 (onze), ou 9,32%, responderam dizendo que discordam que a afetividade na relação professor-aluno influencia na autoestima do estudante e 5 (4,24%) não responderam à pergunta, conforme expresso no gráfico 9 a seguir.

**GRÁFICO 9 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) estudantes sobre os fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima**




Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários

A partir das análises da categoria **Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima**, foram criadas as subcategorias: (1) Relações afetivas, (2) Afetos e emoções, (3) Autoconceito/autoimagem/autoestima, (4) Esforço/Planejamento/Organização e (5) Afetos negativos, conforme nos mostra a tabela 8 a seguir.

**TABELA 8 – Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Relações afetivas | Sempre que estamos acolhidos nos sentimos seguros e confiantes apesar das dificuldades que vivemos no dia a dia, e isso nos faz sentir importantes, iguais aos outros.<br><br>Bom, influencia na continuação do curso.<br><br>Com esse conhecimento me sinto seguro sobre o conteúdo falado.<br><br>Ajuda bastante, pois muitas das vezes quem coloca a gente para cima ou faz a gente não desistir dos projetos são eles.<br><br>Se não houver afetividade é bem complicado se relacionar com o professor.<br><br>Os *feedback* dos professores são importantes para a nossa autoestima e para melhorias em nosso futuro.<br><br>Por meio dessa afetividade é que eu consigo absorver conhecimento.<br><br>Sim, muito. Quando o(a) professor (a) não está no dia bom, a aula não flui.<br><br>Se eu não me sinto acolhida. eu não consigo aprender, e com isso minha aprendizagem não flui.<br><br>Se eu não tenho abertura para perguntar, não consigo aprender.<br><br>A afetividade deixaria o aluno mais próximo ao professor, permitindo maior liberdade e conforto para os alunos tirarem as suas dúvidas. Com toda certeza, o aluno não sentiria vergonha ou medo de perguntar algo por não saber ou ter dúvidas. | | |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Relações afetivas | Acredito que passe mais confiança pra mim como estudante quando tenho essa afetividade, sinto como se eles sempre fossem ser meus professores e acabam virando referência pra mim como profissionais ou até mesmo em futuras dúvidas ou inseguranças que possa ter.<br><br>Sinto-me mais confiante em relação às dúvidas que consigo tirar em sala.<br><br>Maravilhosamente. Sempre me explicaram e explicam tudo detalhadamente, com calma.<br><br>A relação afetiva entre professor e alunos se apresenta com grande relevância na construção do conhecimento.<br><br>Ajuda-me a saber que qualquer dificuldade que eu tenha durante esse percurso pode ser superada e com a ajuda deles.<br><br>Ajuda na superação de dificuldades cotidianas.<br><br>Positivamente, visto que me sinto em um lugar seguro para buscar conhecimento e aprimorá-lo.<br><br>Saber acompanhar cada um e saber que estamos em processo de aprendizagem.<br><br>Uma boa influência, pois há uma relação de confiança.<br><br>Deixa-me mais confiante em minhas capacidades.<br><br>Eu me sinto mais acolhida e feliz.<br><br>Tem uma boa influência. A partir do momento que se tem uma boa relação com o professor o aprendizado pode fluir de uma maneira mais tranquila e, assim, aliviar a pressão do estudante. | 44 | 37,30% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Relações afetivas | Eleva confortavelmente, sinto-me ouvido e acolhido, pois num ambiente agradável se produz mais.<br><br>Desempenha um papel importante na tomada de decisões, influenciando minhas escolhas. Quanto mais afeto consigo criar com o professor, mais consigo me expressar, fazendo com que ele entenda minhas dúvidas e consiga me explicar da melhor forma.<br><br>O acolhimento dos professores, apresentar o conteúdo de forma atraente e motivadora, entre outras.<br><br>Ajuda de um modo geral, pois ele está ali sempre tentando nos ensinar. Sempre trata todos da mesma forma: com carinho, respeito e ética profissional.<br><br>O companheirismo deles é de suma importância para mim, pois o ensinar vai além de repassar conhecimento, ele tem que gerar vida para mim e para o próximo. Quando isso acontece, o prazer que sinto me incentiva a motivar cada vez mais o próximo e com isso sinto liberdade e prazer.<br><br>Pra mim influencia como um incentivo a estudar.<br><br>Ter o apoio dos pais e professores ajuda muito, pois eles parabenizam quando acertamos, cobram quando erramos, e isso não se trata somente nas escolas.<br><br>Quando o aluno é visto como um companheiro de jornada e não como alguém que está ali só para pegar um diploma, ele se sente motivado em aprender com o (a) professor (a).<br><br>Influência na melhoria. | 44 | 37,30% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 1**<br><br>Relações afetivas | Às vezes me sinto, e acredito que muitos alunos também, com dúvida da nossa capacidade em alguma matéria que temos mais dificuldade. E uma relação boa com o professor é extremamente importante para auxiliar no desenvolvimento e passar por essas dificuldades.<br><br>A sabedoria que ele tem para eu aprender cada vez mais. Precisamos dos professores ao nosso lado.<br><br>Como um incentivo.<br><br>Sim.<br><br>Sim.<br><br>Muito boa.<br><br>Sim.<br><br>Positiva.<br><br>Positivamente.<br><br>Ótima.<br><br>Ajuda bastante.<br><br>Sim influencia muito.<br><br>Influencia de forma positiva<br><br>Influencia em tudo. | 44 | 37,30% |
| **Subcategoria 2**<br>Afetos e emoções | Carisma, feedback.<br>A influência da afetividade se dá como uma sensação maior de confiança em perguntar sobre possíveis dúvidas.<br><br>Sinto-me menos nervoso em sala.<br><br>Influencia, pois a relação saudável nos faz sentirmos bem, felizes. | 22 | 18,64% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br>Afetos e emoções | Sim, pois eles incentivam a sempre melhorar, com críticas construtivas e disposição para ajudar. Isso faz com que a gente tire a coragem lá do fundo por ter ao menos uma pessoa que acredita na gente. Faz eu me sentir mais confiante no que faço.<br><br>Quando se tem a afetividade e carinho no que se faz, ensinar fica mais fácil e simples para aprender.<br><br>A influência da afetividade se dá como uma sensação maior de confiança para perguntar sobre possíveis dúvidas.<br><br>Eu me sinto disposta a procurar saber mais e desenvolver meu aprendizado.<br><br>Claro que influencia, se estamos dedicando e recebemos elogios é sempre bom.<br><br>Faz eu me sentir mais motivado nas aulas.<br><br>Esta relação pode proporcionar grandes conhecimentos compartilhados e uma admiração para ambas às partes.<br><br>Muito significativa para mim. No momento, meu sustento.<br><br>Me deixa mais confiante.<br><br>Fazendo com que o aluno se sinta importante e envolvido no curso.<br><br>Pode influenciar bastante, principalmente se você se sentir importante e souber que aquela pessoa se importa.<br><br>Ter afeto torna o ambiente mais agradável, com felicidade e isso muda muito para mim, porque a rotina já é muito cansativa.<br><br>Sim, me sinto importante no contexto.<br>Vontade de ir à aula.<br>Sempre falam com firmeza, lealdade e experiência, desenvolvendo em mim sempre o bom senso e uma formação de caráter com identidade. | 22 | 18,64% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br>Afetos e emoções | Influencia muito, pois isso nos faz sentir mais motivados e com mais interesse pela aula.<br><br>No meu caso não interfere, mas ajuda. Sempre é bom ser enaltecido! | 22 | 18,64% |
| **Subcategoria 3**<br>Autoconceito/autoimagem/ autoestima | Sou sempre de bem com a vida, autoestima lá em cima.<br><br>De certo modo aumenta minha autoestima já que me mostra que eu sou capaz de concluir todas as atividades e projetos que são solicitados. Porque tenho em mente que mesmo errando serei acolhida e corrigida adequadamente, para que assim eu possa melhorar e sempre sonhar mais alto.<br><br>Sinto-me muito mais confiante em fazer o que antes eu tinha medo e duvidava da minha capacidade de conseguir.<br><br>Influencia positivamente, uma vez que essa afetividade revestida de respeito traz as críticas dos professores tanto positivas quanto negativas para mim como aluna, dando-me a chance de melhorar nas partes ruins e continuar me empenhando nas boas.<br><br>São inspirações, pois me faz querer ser um profissional com a inteligência que eles têm.<br><br>Influencia na forma como eu acredito em mim mesma como profissional.<br><br>Bom, eu me sinto gigante, pois poder colocar em prática todo aprendizado, faz eu me sentir um profissional diferenciado no mercado de trabalho. Executar o trabalho com exatidão não tem preço.<br><br>Sim. Porque eles me fazem acreditar a cada dia que eu posso chegar longe em meus sonhos se eu me dedicar e acreditar em mim. | 14 | 11,86% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 3**<br>Autoconceito/autoimagem/ autoestima | Sua postura em me auxiliar com a carreira a qual estou disposto a seguir. Vejo nele algo a ser seguido e copiado: a calma e a certeza no falar o faz parecer sensato e mostra uma pessoa correta. E quero ser deste jeito.<br><br>Sim. Com certeza minha autoestima é sempre elevada, sempre procuro aprender e também fazer o melhor em todos os sentidos.<br>.<br>Me faz perceber que posso sim melhorar e crescer, e que toda dificuldade pode ser superada com empenho e comprometimento.<br>Influencia no sentimento de capacidade, faz-me sentir capaz de alçar voos mais altos, de me desenvolver mais como profissional e como pessoa.<br>Faz-me sentir querida e me faz ver que eu estou no caminho certo. Eu não acredito que tenha tanta influência assim. Porém, quando eu sinto esse afeto da parte deles, eu tenho o sentimento de dever cumprido, de ter feito um bom trabalho. | 14 | 11,86% |
| **Subcategoria 4**<br>Esforço/ planejamento/ organização | Muitas coisas: que nunca é tarde para se adquirir conhecimento.<br><br>Faz com que eu tenha cada vez mais interesse em aprender o que se ensina e também me dá liberdade para buscar um conhecimento mais aprofundado.<br><br>Influencia na minha vontade de querer sempre buscar novos conhecimentos. | 22 | 18,64% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 4**<br>Esforço/ planejamento/ organização | Cada dia com vontade de aprender mais. Por conta da ansiedade, não tenho muita vontade de aprender, mas, a cada dia que ela me acolheu, foi aumentando a minha vontade de continuar no curso e aprender uma coisa com que eu dou super bem. Sempre me incentivando: que eu nasci para a a área que estou estudando, que me via na área por eu ser muito boa no que eu faço; e uma ótima aluna. Então meu interesse de me dedicar a cada dia cresceu mais para ficar melhor naquilo que eu faço.<br>Motiva para não desistir e correr atrás de mais e mais aprendizado.<br><br>Ajuda a superar obstáculos para estar em sala de aula depois de um dia de trabalho.<br><br>Diria que influencia bastante. Quando os professores te estimulam a aprender, você se sente mais animado para ir às aulas e, assim, produzir mais.<br><br>Faz-me enxergar que ainda dá tempo de aprender.<br><br>Estimula o conhecimento, facilita a aprendizagem e encoraja um futuro profissional melhor.<br><br>Influencia de forma positiva, já que há incentivo dos professores fazendo com que o aluno tenha mais confiança em aprender e aplicar o que aprendeu.<br><br>Influência na busca por conhecimento, autonomia e numa relação mais próxima com o docente.<br><br>Muito. Eles, com conhecimento técnico, conseguem ver coisas que podemos melhorar e nos ajudam a superar barreiras por serem assim! Nos mostram um lado que, às vezes, nem nos dávamos conta de que tínhamos!<br><br>Sim, muito, pois com um professor bom e que passa uma boa relação, você tem mais vontade de aprender, você vê com outros olhos. | 22 | 18,64% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 4**<br>Esforço/ planejamento/ organização | Tenho mais interesse em estudar.<br>Influencia diretamente, pois, através do professor, sabemos se estamos bem e evoluindo.<br>Positivamente, uma vez que o professor se torna nosso espelho.<br>Incentivando-nos.<br>Porque o incentivo e a atenção me motivam.<br><br>Ajuda-me a progredir cada vez mais, crescer como aluno e como pessoa também.<br><br>A autoestima de certa forma fica elevada, assim teríamos mais vontade de ir à escola, de sermos mais participativos por termos um incentivo relacionado com os professores.<br>Melhor aprendizado.<br>Depende muito da característica de cada professor, uns são mais introvertidos outros mais extrovertidos, o que dá vontade de aprender mais ainda! Isso influencia drasticamente para mim, pois é um incentivo e uma força para continuar.<br>Se não tiver algo motivacional, a aula ou o professor, fica cansativo e sem empolgação. | 22 | 18,64% |
| **Subcategoria 5**<br><br>Afetos negativos | Muita. Após a mudança de professor, me sinto desanimada do curso. Sinto que o professor age na frieza, sem vínculo.<br><br>Totalmente! Nas aulas com o professor que citei anteriormente me sinto segura, confiante, tranquila para ser quem sou e explorar minhas potencialidades. Já nas aulas com a professora exigente, eu me sinto insegura, tensa, com medo... Apesar de dar meu melhor, o esforço é muito maior. Tudo é mais pesado, tudo é tenso, tudo PRECISA ser de um jeito ideal, tudo PRECISA dar certo... Nas aulas desse professor, nós alunos curtimos muito menos o processo, além de nos sentirmos muito mais receosos para nos expressarmos. As coisas são muito menos naturais. | 11 | 9,32% |

**TABELA 8 - Indicação das unidades de registro da categoria *Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima dos estudantes* e de suas subcategorias**

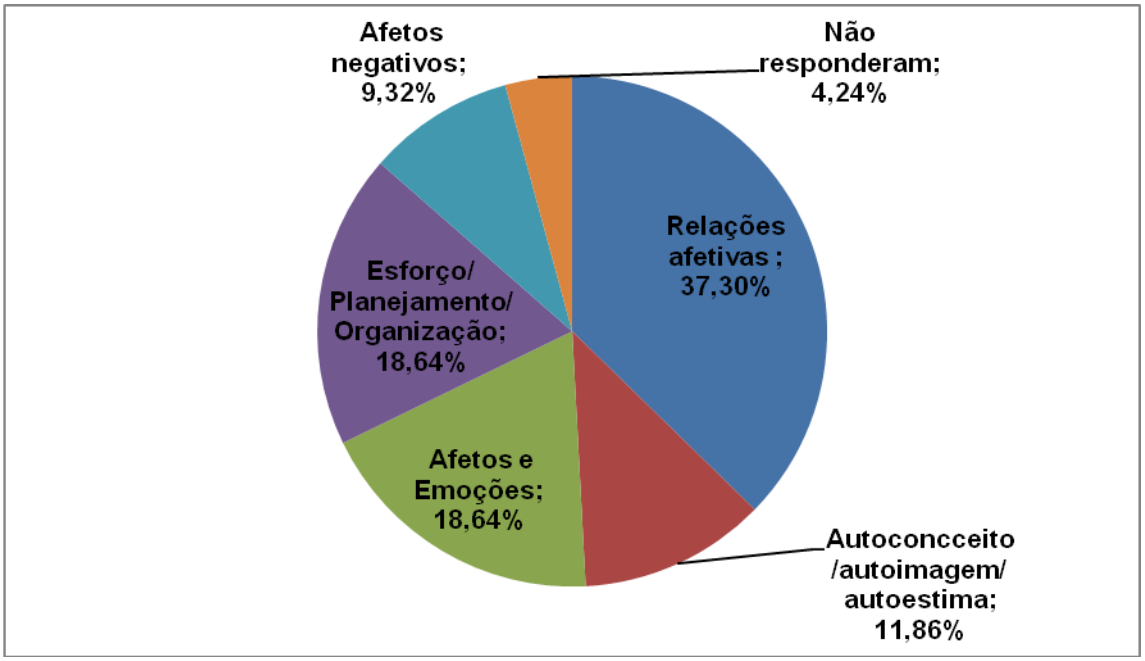
(Conclusão)

| **Categoria IV: Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 5**<br><br>Afetos negativos | Pode ajudar ou piorar, depende do nível de afetividade.<br><br>Deixa a confiança abalada.<br>Meu professor não é flexível, cobra além das minhas capacidades e me desmotiva chegando a alegar que não sou capaz.<br><br>Sim, no momento estou com preguiça de assistir às aulas e penso em desistir, mas, por outro lado, quero me formar nessa profissão.<br><br>Não tem muita diferença, pois tenho minha convicção. De certa forma, acredito que possa facilitar para alguns.<br><br>Não influencia em nada.<br><br>Não.<br><br>Sinceramente, não ligo de forma direta para o pensamento de outras pessoas sobre mim, exceto se tenho interesse em algo. Essa é a verdade, mas posso dizer que para outras pessoas influencia muito. Alguns buscam a aceitação de colegas de classe, mas o que mais vejo é com os professores. Então posso afirmar que a afetividade do professor é importante para essas pessoas.<br><br>Não sei | 11 | 9,32% |
| | **Não responderam** | **05** | **4,24%** |
| | **Total:** | **118** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

O gráfico 10 expressa os dados sistematizados na tabela 8.

**GRÁFICO 10 - Distribuição do percentual das indicações das repostas dos (as) estudantes sobre os fatores que incidem nas relações afetivas entre professor e aluno e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

A subcategoria 01, **Relações afetivas**, foi respondida por 44 (quarenta e quatro) estudantes, ou 37,30%, os quais apontaram que a afetividade na relação entre aluno e professor tem um impacto significativo na autoestima dos alunos e no processo de aprendizagem. Os participantes destacaram o acolhimento, o cuidado, o estímulo, o apoio, a confiança, a segurança, a motivação e a valorização como fatores importantes para a construção da autoestima, para o desenvolvimento da aprendizagem e para uma relação positiva entre professor e aluno.

A afetividade na relação professor-aluno, o ambiente acolhedor, a atenção individualizada, a comunicação clara, a empatia, o respeito e a compreensão das necessidades dos alunos foram os outros fatores apontados que contribuem para um aprendizado mais efetivo. Tais fatores permitem aos alunos se sentirem importantes, seguros, confiantes, compreendidos e motivados a buscar conhecimentos e superar as dificuldades.

Diante disso, podemos inferir que a afetividade na relação entre professor e aluno contribui para os estudantes se sentirem confiantes e seguros, mediante o sucesso de sua aprendizagem. Além disso, a motivação para progredir nos estudos e a valorização de cada estudante influencia na vontade de superar as dificuldades acadêmicas, pessoais e profissionais.

Diante das análises das respostas ressalta-se que a afetividade é um fator que não pode ser desconsiderado quando se trata de aprendizagem, por se constituir um componente importante de socialização, principalmente, nas relações entre professor e aluno.

Nesse sentido, Piaget (2014) afirma que a afetividade desempenha um papel importante no desenvolvimento intelectual. Apesar de serem de naturezas diferentes, ocorrem em paralelo. Sustenta também a teoria de que o desenvolvimento intelectual e a afetividade são elementos distintos, porém inseparáveis em toda conduta.

A subcategoria 02, **Afetos e emoções**, foi respondida por 22 (vinte e dois) estudantes (18,64%), que citaram a afetividade, o incentivo, os elogios, a confiança, a motivação e o reconhecimento como pontos influenciadores positivos, da relação entre professor e aluno para a construção da autoestima. Para os participantes, a relação saudável entre professor e aluno proporciona um ambiente mais agradável, no qual se sentem importantes, entusiasmados, motivados, menos nervosos, dispostos a buscar mais conhecimentos e estimulados a se comunicarem e a expressarem dúvidas, o que favorece um aprendizado mais efetivo. Tais fatores levam a inferir que um ambiente propício para a aprendizagem e com referência positiva na relação professor-aluno contribui para um sentimento de segurança na execução do processo de aprendizagem e na formação profissional. Ao sentir-se confiante o aluno tende a agir com controle sobre suas ações.

Além disso, destacaram que a valorização e o incentivo dos professores refletem na forma de apoio para os alunos se dedicarem mais aos estudos e se sentirem mais confiantes com suas habilidades. Esses fatores são apontados como positivos na relação professor-aluno e contribuem para que os alunos se sintam mais capazes.

Diante das análises das respostas dos participantes foi possível verificar em 8 (oito) respostas a expressão "sinto" ou "faz sentir", relacionada às palavras "importante", "motivada", "feliz" e "menos nervoso". Nesse sentido, pode-se inferir que, quando se estabelece um vínculo afetivo entre professor e aluno pautado pela confiança, pelo reconhecimento e pela motivação, a aprendizagem e o interesse pelos estudos despertam emoções, sentimentos de autonomia, de alegria e de responsabilidade. E, desta maneira, contribui para o aluno se perceber e ter conhecimento das suas próprias habilidades, capacidades e características, ou seja,

"o estado subjetivo de valorização de si próprio" (LA TAILLE, 2006, p. 56), incide diretamente na autoestima dos estudantes.

Essas ações influenciam no autoconceito acadêmico e, consequentemente, na autoestima dos alunos. Sobre isso, Pinto (2007) esclarece que é por meio dos afetos que o ser humano avalia as ações de sua vida, consegue fazer escolhas e planejar novas ações. Nesse sentido, pode-se inferir que a motivação dos estudantes diante do seu processo de aprendizagem está ligada à relação de confiança estabelecida com seus professores e aos seus objetivos profissionais. Sobre a confiança, La Taille (2006, p.111) afirma que “[...] para depositarmos confiança em alguém, além de fazermos hipóteses a respeito da qualidade de suas ações também fazemos hipótese sobre sua qualidade enquanto pessoa moral”.

Destaca-se, ainda, nessa subcategoria, o apontamento dos participantes quanto a dois fatores: estímulo à comunicação e a expressar dúvidas. Pode-se inferir que, ao mesmo tempo em que se estabelece um diálogo na relação entre professor e aluno, os alunos aprendem novos conteúdos acadêmicos contribuindo para aumentar a capacidade de compreensão destes.

Miras (2004, p. 209) cita que "a aprendizagem, na melhor das hipóteses, além de modificar nossa compreensão do que são as coisas, transforma o sentido que elas têm por nós".

Galvão (2003, p. 87-88) afirma que, no contexto da sala de aula:

> [...] diante da questão das emoções, a ação pedagógica não deve se restringir à compreensão e ao controle, mas deve incluir também possibilidades de expressão. É preciso que a escola reflita sobre as possibilidades que oferece, buscando situações em que a expressão seja de fato o objetivo da atividade e não um transbordamento indesejado que tenderá a ser contido. (GALVÃO, 2003, p. 87-88).

A subcategoria 03, **Autoconceito/autoimagem/autoestima**, foi respondida por 14(quatorze) estudantes, ou 11,86%, os quais destacaram que a afetividade e o apoio dos professores influenciam positivamente na autonomia dos alunos. Tais fatores fazem com que os estudantes se sintam confiantes, capazes, motivados e inspirados a se desenvolverem como profissionais. As atitudes como o acolhimento, as críticas construtivas e a correção adequada proporcionam oportunidades de aprendizado e de crescimento, estimulando os alunos a acreditarem em si mesmos e a superarem dificuldades.

Assim, de acordo com os participantes, os professores desempenham um

papel importante ao transmitir confiança, incentivar o estudo e respeitar cada aluno, pois permitem-lhes reconhecer suas capacidades, resolver suas tarefas gerando um sentimento de dever cumprido. De acordo com Miras (2004, p. 218), para realizar uma determinada tarefa o estudante leva em consideração, também, o sentimento de competência, definido como "o conjunto de crenças que o aluno tem a respeito de suas próprias habilidades para aprender em situação concreta". Esse fator está intrinsecamente relacionado ao autoconceito acadêmico, que influencia diretamente a autoestima.

Nessa subcategoria, os estudantes citaram, ainda, que veem os professores como referências e modelos a serem seguidos. A esse respeito, Tassoni (2013, p. 3) afirma que:

> As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. (TASSONI, 2013, p. 3).

Mediante a análise das respostas dos participantes e considerando que o ser humano tem a necessidade de ser acolhido, ouvido e valorizado, pode-se inferir que quando os alunos se sentem seguros têm facilidade para se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Nessa direção, Miras (2004, p. 210) explica

> [..] que manter o autoconceito positivo é, sem dúvida, um dos êxitos cruciais do desenvolvimento psicológico de um indivíduo. Considerando que o autoconceito representa as características que atribuímos a nós mesmos e a autoestima é a avaliação afetiva que fazemos dessas características. Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo com autoconceito positivo consequentemente terá sua autoestima positiva. (MIRAS, 2004, p. 210).

A subcategoria 04, **Esforço/Planejamento/Organização**, foi respondida por 22 (vinte e dois) estudantes, ou 18,64%, os quais disseram que a afetividade na relação entre professor e aluno influencia positivamente o interesse, a motivação e a vontade de aprender dos alunos. Eles se sentem encorajados a buscar novos conhecimentos, superar obstáculos e se dedicar cada vez mais aos estudos. A relação de proximidade com os professores, de acordo com os participantes, facilita a aprendizagem, torna o ambiente de sala de aula mais estimulante e contribui para o crescimento pessoal e profissional dos alunos. A esse respeito Tassoni (2013, p. 3) destaca que:

> Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente,

> na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações. (TASSONI, 2013, p. 3).

Os respondentes da pesquisa apontam que os professores, ao incentivarem, darem atenção e fornecerem *feedback* construtivo, motivam os alunos a progredirem, a acreditarem em si mesmos e a se desenvolverem pessoalmente e profissionamnete. Os participantes apontaram que a presença de um ambiente motivacional, com professores que despertam interesse e empolgação, é fundamental para o progresso e o envolvimento dos alunos nas atividades educacionais.

Observando as respostas dos participantes apontando a motivação e o interesse do aluno como sentimentos encorajadores para aprender e buscar novos conhecimentos, é importante destacar o que explica Miras (2004, p.218):

> Para representar para si a tarefa de aprendizagem e em particular os motivos pelos quais se supõe que deve realizá-la determina claramente a possibilidade de que o aluno experimente a aprendizagem como um objetivo pessoal; isto é, que experimente um sentimento de autonomia, não tanto no sentido de ser ele quem decida em primeira instância o que fazer e por quê, mas em que ele perceba a possibilidade de integrar os motivos da aprendizagem na trama de seus próprios objetivos. Essa experiência de autonomia, por sua vez, está estreitamente relacionada com o interesse pessoal experimentado pelo aluno diante do conteúdo de aprendizagem e das condições de realização dela. (MIRAS, 2004, p.218).

Face às análises das respostas dos participantes, infere-se que a motivação atua como suporte da força de vontade do aluno para se dedicar e ter sucesso acadêmico e profissional e, ainda, superar as dificuldades que ocorrerem durante o processo de aprendizagem. Vale destacar que Piaget (2003, p. 56), ao tratar da questão do desenvolvimento moral esclarece que a vontade pode ser “[...] reduzida à simples manifestação de energia de que dispõe o sujeito”. Souza (2003, p. 65) destaca que para Piaget:

> A vontade é a responsável pela hierarquização dos sentimentos e valores, revestindo-se de papel importantíssimo no desenvolvimento moral. Piaget equipara a vontade, no plano afetivo, à operação, no plano cognitivo, pois é o que permite a regulação das forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas. (SOUZA, 2003, p. 65).

A categoria 05, **Afetos negativos**, foi descrita por 11 (onze) sujeitos ou 9,32%, os quais afirmaram que a falta de afetividade por parte dos professores pode

ter um impacto negativo, levando-os a sentimentos de desânimo, insegurança, tensão e até mesmo desmotivação. Houve apontamentos de que, quando o professor é exigente demais ou não demonstra vínculo emocional ocasiona sobrecargas ou sofrimento nos alunos. De acordo com os participantes, isso pode abalar a confiança dos alunos, afetar sua participação nas aulas e até mesmo levá-los a desistir de fazer o curso.

Vale ressaltar que a afetividade tem, entre outras características, a capacidade de se manifestar, ora de forma negativa, ora de forma positiva. Nesse sentido pode-se inferir que a influência da afetividade na relação entre professor e aluno pode variar de uma pessoa para outra. Para Leite, Tassoni e Silva (2021, p.16) "os afetos despertam sensações agradáveis e/ou desagradáveis [e] dependendo da qualidade esses afetos podem aumentar ou diminuir a ação do sujeito sobre o mundo". Na relação entre professor e aluno, as marcas deixadas por essa relação ficarão para a vida toda. Sobre isso, Paulo Freire (1996, p.27) coloca que:

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva, do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.27).

Diante das análises das respostas dos participantes, podemos concluir que as sensações desagradáveis sentidas na relação entre professor e aluno tendem a desmotivar os estudos e a causar insegurança nos estudantes. Portanto, tais fatores não contribuem para a aprendizagem e para a autoestima.

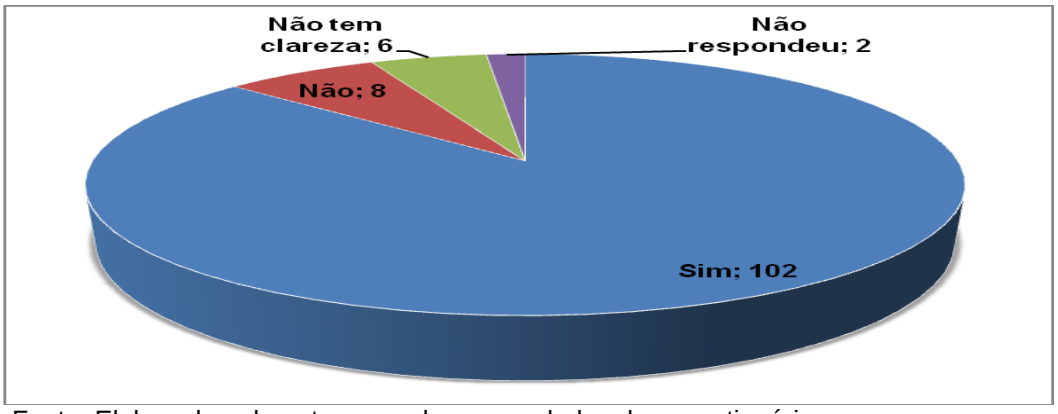
Por fim, os resultados das análises da categoria **Fatores presentes nas relações afetivas entre professor e aluno que influenciam na autoestima** mostra-nos que a afetividade vivida e sentida foi descrita pela maioria dos(as) estudantes como de grande importância para a aprendizagem e para a construção da autoestima. Vários elementos presentes na relação professor-aluno foram citados como importantes para a construção da autoestima, entre eles: o acolhimento, o cuidado, o estímulo, o apoio, a confiança, a segurança, a motivação, a valorização, o incentivo, os elogios, o reconhecimento e o apoio dos professores. Todos esses elementos promovem o incentivo à busca de novos conhecimentos, de desenvolvimento profissional e de superação das dificuldades que possam ocorrer durante o processo de aprendizagem.

## Categoria 5 - Desempenho acadêmico e autoestima

A categoria 05 teve o objetivo de investigar como o desempenho acadêmico influencia a construção da autoestima dos estudantes da EPT.

Foi perguntado no questionário: *O seu desempenho como estudante lhe permite se ver como profissional?* Por quê? Dos 118 (cento e dezoito) estudantes participantes, 102 (cento e dois), ou 86,44%, responderam à pergunta afirmando que o seu desempenho acadêmico lhes permite se verem como profissionais; 8 (oito), ou 6,78%, não se veem como profissionais; 06 (seis), ou 5,08%, ainda não têm clareza de que o seu desempenho acadêmico lhes permite se verem como profissionais; e 2 (dois), ou 1,69%, não responderam à pergunta, conforme expresso no gráfico 11 a seguir.

**GRÁFICO 11 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos alunos(as) sobre desempenho acadêmico e autoestima**




Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários

A partir das análises da categoria **Desempenho acadêmico e autoestima,** foram criadas as subcategorias: (1) Conhecimentos para a atuação profissional, (2) Autoconfiança, (3) Dedicação ao curso, (4) Aprendizagem com sentido, (5) Bom desempenho acadêmico, (6) Confiança na capacidade docente e (7) Dúvidas e incertezas, conforme nos mostra a tabela 9 a seguir.

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sucategoria1**<br><br>Conhecimentos para a atuação profissional | Sim! Porque eu acredito que o conhecimento adquirido como aluna me permitirá seguir com confiança na profissão. | 43 | 36,44% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sucategoria1**<br><br>Conhecimentos para a atuação profissional | Sim, porque eu já trabalho na área e o curso tem me ajudado bastante.<br><br>Sim, pois sempre estou em busca de novos aprendizados.<br><br>Já atuo na área como profissional e acrescentou muito no meu dia a dia.<br><br>Sim, através do bom desempenho aprendemos as melhores maneiras de lidar com as barreiras no mercado de trabalho.<br><br>Sim, pois sempre temos que buscar enxergar, no futuro, profissionais capacitados.<br><br>Sim, por que me sinto capaz de executar o que é proposto.<br><br>Sim, por saber como vou atuar na área do meu curso.<br><br>Sim, pois acredito que esse é o intuito da educação técnica.<br><br>Um profissional em constante aprendizado, assim errando no dia a dia profissional o mínimo possível.<br><br>Sim. Colocação de teoria em prática.<br><br>Sim, pois já me sinto preparada pelos ensinos que tenho.<br><br>Sim, pelo aprendizado na prática.<br><br>Permite ser um profissional de boa qualidade.<br><br>Sim, porque muitas vezes são aulas práticas de situações que podem acontecer.<br>No caso, a expectativa é que me capacite cada vez mais e que eu cometa erros aqui e não no trabalho.<br><br>Acredito que sim, pois, se dentro de sala de aula eu já me comporto como uma profissional, no meu futuro serei também.<br><br>Sim, pois me dá suporte para crescer no meu objetivo. | 43 | 36,44% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sucategoria1**<br><br>Conhecimentos para a atuação profissional | Sim, pois a instituição oferece um ensino completo cuja metodologia nos permite visualizar a execução do nosso aprendizado no mercado de trabalho.<br><br>Sim, pois, através do conhecimento adquirido, conseguimos sair preparados para as adversidades da vida e do meio profissional.<br><br>Claro! Com todo aprendizado adquirido é possível me ver no mercado de trabalho com uma vasta experiência diante de todo ensinamento e aprendizado.<br><br>Sim. Acredito que seja pelo fato de como eu absorvo os conteúdos e me porto em sala de aula. Traz-me essa visão de profissionalismo de mim mesma.<br><br>Sim, consigo aplicar os conhecimentos teóricos na prática.<br><br>Sim, porque me permite visualizar a prática de modo diferente do que se não tivesse estudando.<br><br>Sim. Ao longo do curso, a partir do que vamos absorvendo da matéria, consigo nos imaginar de uma forma mais clara na atuação. Por ser um curso de nível técnico, isso acontece ainda mais, pois estamos sendo treinados para o mercado com atividades práticas o tempo todo.<br><br>Sim, pois alguns cursos permitem maior aproximação de diferentes públicos. Eu aprendi a ter calma e sempre pensar no próximo, sempre.<br><br>Sim, acredito que a aluna que sou hoje vai impactar na profissional que vou me tornar.<br><br>Sim. Se eu entendo o porquê de cada técnica, sei que irei conseguir executar determinado procedimento, além de identificar o que fazer através de sinais e sintomas.<br><br>Permite ver o que posso ser se o meu desempenho como estudante for o mesmo como profissional. | 43 | 36,44% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sucategoria1**<br><br>Conhecimentos para a atuação profissional | Sim, pois, a partir do meu desempenho na escola, eu consigo projetar minha vida profissional com base nas minhas expectativas e desejos de aprender.<br><br>Sim. Através de resultados e conhecimentos que adquirimos, sei como estou me saindo profissionalmente.<br><br>Sim. Obtendo o conhecimento necessário, estarei pronta para uma carreira na área que desejo.<br><br>Sim, eu me vejo.<br><br>Porque estou fazendo de tudo para ser o melhor na área com a ajuda do professor.<br><br>Sim. Pelas atividades realizadas em sala.<br><br>Sim, porque tudo que pego para fazer levo a sério até o fim.<br><br>Sim. Hoje no nível de ensino em que me encontro, sinto-me segura para exercer algumas funções da minha profissão.<br><br>Sim, porque me dedico e me empenho para ser uma boa aluna; pois vejo que o profissional nasce na sala de aula e, praticando aquilo de que gostamos, com o apoio dos professores, o resultado é sempre positivo.<br><br>Sim, pois os professores nos mostram um pouco sobre a realidade nas empresas.<br><br>Sim, porque, além de ter gostado do curso, eu sei que posso melhorar ainda mais na prática.<br><br>Sim. O desempenho melhor como estudante permite ter noções claras sobre como devo me portar como profissional.<br><br>Pelo exemplo do professor.<br><br>Quando eu estava no ensino médio, não. Mas, atualmente com meu trabalho sim. Inclusive busquei o SENAC para aprimorar meus conhecimentos técnicos da profissão.<br><br>Sim. Com as experiências que tenho como estudante tento, ao máximo, imaginar o mesmo em um ambiente profissional. | 43 | 36,44% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sucategoria1**<br><br>Conhecimentos para a atuação profissional; | Sim, pelo ensino. | 43 | 36,44% |
| **Subcategoria 2**<br><br>Autoconfiança | Sim, porque todos os dias somos lembrados de que somos capazes de chegar onde quisermos.<br><br>Sim, permite. Minha professora mostra para nós o quanto somos capazes de chegar onde desejamos.<br><br>Sim, pois todo conhecimento que me é passado torna-me uma pessoa confiante para ser uma profissional segura do que irei fazer.<br><br>Sim. Pelo incentivo e pelo acolhimento do professor. Cada dia falando que eu estou melhor na aula. Incentivando-me, cada vez mais, a ir mais longe, pois eu tenho potencial.<br><br>Sim, pela disciplina que desenvolvo ao ir às aulas e aprender.<br><br>Sim, pois a gente precisa de oportunidade pra se destacar na sala de aula e no mercado de trabalho.<br><br>Sim, pois a partir dos meus estudos, posso chegar aonde eu quero.<br><br>Sim, porque eu sei que, tudo que eu estou fazendo agora, no futuro, vai me ajudar a conseguir um bom emprego na área que eu quero.<br><br>Sim, porque me dá bastante vontade de querer seguir a área que estou estudando.<br><br>Sim, porque sinto que a maneira como os professores ensinam me ajuda a aprender ainda mais.<br><br>Sim, porque eu sinto confiança em minha capacidade para exercer a minha profissão futuramente.<br><br>Sim, pois assim você vai ver se vai ou não se identificar com aquela profissão.<br><br>Sim, pois gosto da profissão e me imagino na área. | 26 | 22,03% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 2**<br>Autoconfiança | Porque adquiro conhecimento.<br>Sim, porque sou persistente.<br>Sim, pois faço o curso na área que pretendo trabalhar e gosto.<br>Sim, eles nos estimulam muito sobre aprender a crescer profissionalmente.<br>Sim, atualmente estou com projetos de entrar na área que estudo atualmente.<br>Sim, pois tenho afetividade e conhecimento para lidar com pessoas dentro ou fora de uma organização.<br>Sim. (7 respostas afirmativas) | 26 | 22,03% |
| **Subcategoria 3**<br>Dedicação ao curso | Sim, porque tenho facilidade de aprender.<br>Sim, porque sou bastante dedicado e esforçado. Corro atrás dos meus objetivos e agarro as oportunidades.<br>Sim, pelo simples fato da dedicação e do compromisso no decorrer das aulas.<br>Me permite ter uma visão de uma carreira bem-sucedida, porque me mostra que, apesar de encontrar vários desafios durante o processo de aprendizado, é possível superará-los com dedicação.<br>Sim. Através do meu empenho tanto como estudante, quanto já na área profissional, consigo me ver na minha área profissional e já ter uma noção se é isso mesmo que eu quero.<br>Sim. Sou bem esforçada e responsável naquilo que faço.<br>Sim. Eu me dedico ao máximo para trabalhar nessa área; é uma área de que eu gosto muito.<br>Sim, dedicação e empenho.<br>Sim. Pelo desempenho e interesse. | 15 | 12,71% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 3**<br><br>Dedicação ao curso | Sim, pois eu me dedico muito e acredito que serei uma excelente profissional.<br><br>Sim. Se você se dedicar mesmo com o que não gosta, quando é algo de seu interesse, você se entrega sem medo. Se você quer estudar tem que se dedicar, e do mesmo jeito para ser um profissional prestativo.<br><br>Sim, porque eu me esforço para aprender o que é ensinado para colocar em prática como profissional.<br><br>Porque estou tentando absorver o máximo para ser um ótimo profissional.<br><br>Sou focado em tudo que faço e sempre me esforço para chegar o mais longe possível.<br><br>Sim. O esforço e a determinação são fundamentais para a geração de resultados, seja com relação às notas ou determinada atividade realizada no trabalho. | 15 | 12,71% |
| **Subcategoria 4**<br><br>Aprendizagem com sentido | Sim, quanto mais aprendo, mais melhoro meu profissional.<br><br>Sim, porque o meu conhecimento vai gerar vida para alguém ou uma organização.<br><br>Sim, pois tenho uma boa aprendizagem.<br><br>Sim, pois me permite um olhar crítico sobre mim mesmo, em questão de melhoria.<br><br>Sim. Cada dia aprendo novas diretrizes e caminhos que quero seguir no futuro.<br><br>Sim, porque houve um aprendizado, um conhecimento.<br><br>Estou em processo, descobrindo um mundo novo. Tudo tem sido novidade, mas estou satisfeita com a forma com que o conteúdo tem sido apresentado. | 7 | 5,93% |
| **Subcategoria 5**<br><br>Bom desempenho acadêmico | Sim. Se meu desempenho é bom, permite-me vislumbrar se serei bem-sucedido no futuro que escolhi. | 07 | 5,93% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 5**<br><br>Bom desempenho acadêmico | Sim, porque, se eu tenho um desempenho bom, aumenta a autoestima e, com isso, te possibilita ter mais perspectiva de futuro.<br><br>Eu diria que sim, pois eu tenho um bom desempenho no curso. Porém, o mercado de trabalho é duro, então não dá para prever 100%.<br><br>Sim, pois são os resultados que eu entrego na sala de aula que mostram como serei como profissional e como estou sendo, tendo em vista minha postura ética e pensamentos profissionais.<br><br>Com certeza! Eu sempre assumo a responsabilidade sobre meu aprendizado e faço escolhas. Utilizo o pensamento crítico. Para mim, essas atitudes são profissionais. O mais importante é ter responsabilidade e me apropriar de tudo que faço, dando meu melhor e fazendo o que mais faz sentido para mim.<br><br>Sim, pelo meu desempenho ao realizar as atividades, motiva-me a sempre melhorar. Viso fazer o mesmo com o meu desempenho profissional, sempre buscar melhorias e aprendizados para melhor cuidar e atender meus pacientes.<br><br>Sim, porque consigo desenvolver muito bem as atividades passadas em sala de aula. | | |
| **Subcategoria 6**<br><br>Confiança na capacidade docente | Sim, porque os nossos professores nos capacitam para atingir esse objetivo de ter ações do profissional na área.<br><br>Sim, pois sinto confiança no ensino que os professores me passam.<br><br>Sim, em parte pela docência que estou tendo ao longo da minha formação, pois cada um dos três professores que eu tive até agora, ajudou-me a evoluir em algo. E hoje, graças a eles, me vejo na profissão que no início era só um passatempo. Aprendi a amar o que faço e essas experiências que estou vivenciando são incríveis.<br><br>Sim. Nossos professores sempre fazem o melhor para trazer a realidade do mercado de trabalho. Esforço-me. | 4 | 3,40% |

**TABELA 9 – Indicação das unidades de registro da categoria *Desempenho acadêmico e autoestima* e de suas subcategorias**

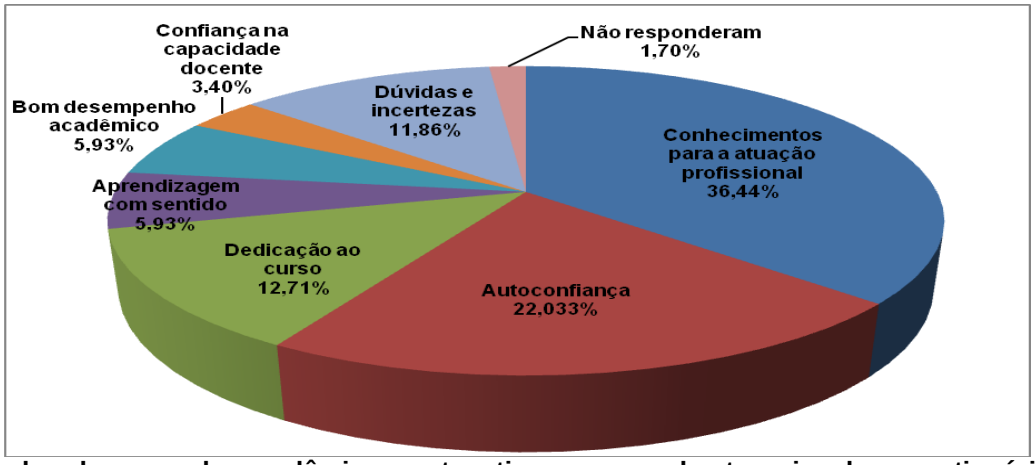
(Continua da anterior)

| **Categoria V: Desempenho acadêmico e autoestima** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidade de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 7**<br><br>Dúvidas e incertezas | Ao longo do curso sim. Às vezes oscila pelo desânimo e o cansaço de conciliar trabalho e estudo.<br><br>Não, porque não tenho conhecimento suficiente para entrar no mercado de trabalho.<br><br>Hoje não devido ao fato de como anda as partes pessoais, como aluno e vida profissional.<br><br>Não. Preciso mudar muito ainda meus comportamentos.<br><br>Às vezes sim e às vezes não. Atualmente é muito dificultoso equilibrar a vida profissional com a pessoal.<br><br>Não consigo ter essa visão ampla.<br><br>No momento não.<br><br>Não, porque tenho muita dificuldade de tirar minhas dúvidas e por isso creio que vou ter que procurar outro curso.<br><br>Sim, mas poderia ser melhor instruído para o mercado de trabalho.<br><br>Mais ou menos. Atualmente eu não me vejo, mas no decorrer das aulas eu penso cada vez mais em uma vida profissional na área do curso.<br><br>Não no momento atual. Precisarei me aprofundar e colocar mais prática nos meus conhecimentos adquiridos.<br><br>Não, pois além do curso ser muito teórico e ter poucas práticas faltam equipamentos na instituição para podermos aprender mais.<br><br>Sim. Talvez pela forma superficial das matérias. Dá uma capacitação, mas não torna um profissional.<br><br>Em partes, em algumas áreas eu vejo o quanto é essencial ter contato sobre o que é visto no curso. Você gera mais entendimento sobre o que está sendo passado na sala de aula; então se eu não tivesse contato seria um pouco mais complicado. | 14 | 11,86% |
| | Não responderam | 02 | 1,70% |
| | Total | 118 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O gráfico 12 expressa os dados sistematizados na tabela 9.

**GRÁFICO 12 – Distribuição do percentual das indicações das repostas dos (as) estudantes sobre desempenho acadêmico e autoestima e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A subcategoria 1, **Conhecimentos para a atuação profissional**, foi respondida por 43 (quarenta e três) estudantes, ou 36,44%. Segundo os participantes, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades, permitindo-lhes se verem como profissionais e seguir com confiança na carreira escolhida. Desse modo, eles valorizam o aprendizado contínuo como um meio de melhorar o seu desempenho acadêmico, alcançar sucesso profissional, além de fornecer habilidades práticas e conhecimentos relevantes para lidar com as demandas e desafios do mercado de trabalho.

Assim, podemos inferir que os participantes dessa subcategoria se veem como futuros profissionais preparados e capazes de executar as tarefas relacionadas à profissão escolhida. Os estudantes apontaram elementos que contribuem para a construção de visão de futuro como profissional, de autoconceito acadêmico e de autoestima positiva. Entre eles podemos citar: a facilidade de aprendizado, a dedicação e esforço, a aquisição contínua de conhecimento, a experiência profissional, a preparação para as adversidades, a autonomia e confiança, a integração entre teoria e prática, a visão profissional, a percepção de que a postura e o desempenho como estudantes têm influência direta na formação do profissional e o reconhecimento dos professores na construção dessa visão. Sobre isso, Miras (2004, p. 211) esclarece que "a percepção da própria competência" está diretamente ligada ao autoconceito que a pessoa vai construindo;

está relacionada à aquisição e manutenção de uma ‘autoestima razoavelmente positiva’”.

Os participantes que já atuam no mercado de trabalho afirmaram que aproveitam os ensinamentos para obter novos conhecimentos e aprimorar suas habilidades profissionais. Miras (2004, p. 209) afirma que “[...] a aprendizagem, na melhor das hipóteses, além de modificar nossa compreensão do que são as coisas, transforma o sentido que elas têm para nós”.

Observa-se, ainda, que alguns fatores foram considerados importantes para a aquisição dos conhecimentos necessários para a atuação profissional, como: a metodologia utilizada pela instituição de ensino, a interação professor-aluno, o contato com a realidade do mercado de trabalho, o reconhecimento dos professores na construção da visão dos estudantes sobre si mesmos como profissionais, a preparação para as adversidades, a autonomia e a confiança.

A subcategoria 2, **Autoconfiança**, foi respondida por 26 (vinte e seis) estudantes, ou 22,03%. As respostas dos participantes apontaram que o desempenho acadêmico é fundamental para que possam se enxergar como profissionais qualificados e competentes. Eles destacaram que o reconhecimento de suas habilidades, o incentivo dos professores, o conhecimento adquirido, a disciplina, o comprometimento, as oportunidades de destaque, o alinhamento de estudos com objetivos profissionais, a identificação e paixão pela profissão, assim como as habilidades interpessoais, são fatores que contribuem para essa percepção.

Ao vivenciarem esses fatores em seu percurso de aprendizagem, de acordo com as respostas, os (as) estudantes se sentem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, visualizando-se como profissionais capazes de alcançar seus objetivos e de obter sucesso em suas carreiras. Dessa maneira, infere-se que uma percepção positiva de si no processo de formação profissional contribui para uma autoconfiança e um autoconceito acadêmicos positivos.

Mediante as análises das respostas dos participantes, infere-se que um bom desempenho acadêmico contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconceito positivos. Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental ao mostrar aos alunos o quanto são capazes e ao incentivá-los ao aprendizado constante. Ao desenvolverem suas habilidades profissionais e a autoconfiança, os

alunos se sentem mais seguros no processo de aprendizagem e, quando não conseguem sucesso em suas ações, têm, no seu professor, o seu ponto de apoio. Tais fatores evidenciam o autoconceito e a autoestima. Segundo Miras (2004), o autoconceito e a autoestima sempre fazem referência às representações da avaliação afetiva que a pessoa faz de suas características em um determinado momento e à "representação que a pessoa tem de si mesma no futuro" (p.211).

A subcategoria 3, **Dedicação ao curso**, foi respondida por 15 (quinze) estudantes, ou 12,71%, os quais indicaram a importância do comprometimento pessoal nos estudos e de ter uma atitude proativa na construção de uma carreira para que ela seja bem-sucedida. Os participantes apontaram que o esforço, a dedicação, a determinação, o empenho, a responsabilidade e o interesse em aprender são indicativos que favorecem a ideia de futuros profissionais, além de promover resultados positivos, tanto nas notas como no desempenho em atividades relacionadas ao trabalho. E segundo Tapia e Montero (2004, p. 180) "conseguir notas boas dá segurança". Tais fatores, de acordo com os participantes, são determinantes para se sentirem confiantes em suas capacidades e para alcançar o sucesso profissional. Miras (2004, p. 219) destaca que:

> A atribuição de um maior ou menor sentido pessoal àquilo que se deve aprender é dos principais fatores que condicionam o tipo de motivação e o enfoque que o aluno adora para realizar sua aprendizagem, incidindo desse modo no desenvolvimento do processo e nos resultados que se consegue obter. (MIRAS, 2004, p.219).

Outros indicativos como a determinação, o foco e a vontade de absorver o máximo de conhecimento também foram citados como características que contribuem para a visão de si mesmos como profissionais no futuro.

A subcategoria 4, **Aprendizagem com sentido**, foi respondida por 07 (sete) estudantes, ou 5,93%, que destacaram a importância do aprendizado contínuo e do conhecimento adquirido como um meio de melhorar seu desempenho acadêmico e de alcançar o sucesso profissional. As respostas refletem a compreensão dos alunos de que o aprendizado contínuo contribui para o aprimoramento de suas habilidades profissionais. Os participantes reconhecem que quanto mais aprendem, mais qualificados se tornam profissionalmente, melhorando seu desempenho nas atividades de trabalho e se tornando profissionais mais competentes. Também mencionam que o conhecimento adquirido pode ter um impacto social positivo. Além disso, o aprendizado proporciona um olhar crítico sobre si mesmo, permite identificar

áreas para melhoria e direciona o caminho a ser seguido no futuro. Nesse sentido, Tapia e Montero (2004, p. 179) destacam que:

> Quando os alunos percebem o significado ou a utilidade intrínseca do que devem aprender, seu interesse aumenta em praticamente todos os casos, embora mais naqueles que tendem a atuar buscando o desenvolvimento da competência pessoal e o desfrute da tarefa, motivação que contribui não apenas para maior aprendizagem e de desenvolvimento, mas também para um maior bem-estar pessoal. (TAPIA; MONTERO, 2004, p. 179).

A subcategoria 5, **Bom desempenho acadêmico**, foi respondida por 07 (sete) sujeitos, ou 5,93%. Nessa subcategoria, os participantes destacaram a conexão entre desempenho acadêmico e sucesso profissional, ou seja, destacaram a relação entre o desempenho dos estudantes e a visão de sucesso, no futuro, na profissão escolhida, embora tenham explicitado, também, estarem conscientes das complexidades do mercado de trabalho. Os alunos acreditam que um bom desempenho acadêmico é um indicativo de que eles têm potencial para serem bem-sucedidos em suas carreiras.

Segundo Rasche e Kude (1986, p. 62), baseados no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968), as expectativas dos professores é um fator importante tanto para as realizações escolares quanto para o desempenho acadêmico dos estudantes. As pesquisas de Rosenthal e Jacobson (1968) apontaram que o envolvimento afetivo dos professores com os alunos dos quais tendiam ter expectativas elevadas, tendia a envolvê-los mais com o aprendizado e, consequentemente, obterem mais sucesso no aprendizado.

Para os participantes, o desempenho acadêmico positivo aumenta a autoestima e gera perspectivas positivas em relação ao futuro. No entanto, também foi mencionado que o mercado de trabalho é competitivo e imprevisível, e o desempenho acadêmico não garante o sucesso absoluto. Ainda assim, os alunos reconhecem a importância de assumir responsabilidades pelo próprio aprendizado, ter uma postura profissional e buscar sempre a melhoria contínua.

A subcategoria 6, **Confiança na capacidade docente**, foi respondida por 04 (quatro) estudantes, ou 3,40%. Nessa subcategoria foi evidenciada pelos participantes a importância do papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem e no estímulo ao desenvolvimento profissional dos estudantes. Os participantes apontaram que os seus professores desempenham um papel fundamental ao capacitá-los e prepará-los para atuar como profissionais na área

escolhida. Eles expressaram a confiança no ensino recebido e valorizaram a dedicação e o compromisso dos professores em trazer a realidade do mercado de trabalho para a sala de aula. Para La Taille (2006, p. 110) "confiar em alguém, seja em que área de atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia". Nesse sentido, pode-se inferir, com base em Leite e Tassoni (2013), que a confiança na capacidade docente mostrou-se pela admiração que os alunos sentem pelos seus professores, no valor aferido às relações que os professores estabelecem entre o conteúdo e a realidade profissional e na forma como os professores se relacionam com os alunos.

Além disso, mencionaram que as experiências vivenciadas com os professores têm sido enriquecedoras, despertando o amor pela profissão e ajudando-os a evoluir em suas habilidades.

Leite e Tassoni (2013, p. 262) mencionam que:

> As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante. (LEITE; TASSONI, 2013, p. 262).

A subcategoria 7, **Dúvidas e incertezas**, foi respondida por 14 (quatorze) estudantes, ou 11,86%. As respostas deste grupo de participantes apontaram certa ambivalência em relação à visão de si próprios como futuros profissionais da área escolhida.

Alguns estudantes expressaram que, ao longo do curso, têm momentos em que se veem como profissionais na área. Mas, também enfrentam momentos de desânimo, de cansaço e de dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Outros apontaram que não possuem conhecimento suficiente para entrar no mercado de trabalho, ou que precisam mudar os seus comportamentos, ou que têm dificuldades em verbalizar e tirar dúvidas; e outros consideram a possibilidade de procurar outro curso.

Alguns estudantes também mencionaram que o curso é muito teórico e carece de práticas ou equipamentos adequados para a aprendizagem. Por essa razão, pode-se inferir que essas percepções descritas podem afetar a visão dos estudantes sobre de si mesmos como profissional, pois sentem que a capacitação oferecida pelo curso é superficial e não os prepara de forma completa para o

mercado de trabalho.

No entanto, há estudantes que reconhecem a importância de se ter contato com a prática e de vivenciar o que é ensinado em sala de aula para um melhor entendimento e preparação profissional.

Essas respostas refletem a diversidade de experiências e percepções dos estudantes em relação à sua visão como profissionais na área do curso. Alguns apresentam mais confiança e clareza sobre sua futura atuação, enquanto outros demonstram estar enfrentando desafios e incertezas em relação à sua preparação e perspectivas profissionais. Para Tapia e Monteiro (2004, p. 179), “se não se percebe a utilidade do que se deve aprender, o interesse e o esforço tendem a diminuir à medida que o aluno se pergunta para que serve saber o que se pretende que aprenda”.

Por fim, os resultados das análises da categoria "**Desempenho acadêmico e autoestima"** mostram-nos que os alunos acreditam que o aprendizado contínuo, o comprometimento pessoal, a postura proativa, a busca constante pela melhoria dos conhecimentos, a importância dos professores no processo de formação e no impacto da prática na preparação profissional são fatores importantes para bons resultados acadêmicos e, consequentemente, contribuem para o aumento da confiança em suas habilidades e conhecimentos. Tais consequências possibilitam aumentar sua autoestima, levando-os a uma visão de futuro positiva para se tornarem profissionais competentes. Nessa categoria, também houve o apontamento de um grupo de participantes que relataram dúvidas e incertezas do vir a ser profissional em razão de um desempenho acadêmico insatisfatório. Mediante tais relatos, infere-se que as dúvidas e as incertezas no decorrer do processo de aprendizagem contribuem para diminuir a confiança do sujeito em suas habilidades e, consequentemente, na visão de futuro como profissional.

**Categoria 6 - Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais**

A categoria 06 teve o objetivo de investigar quais as características que os estudantes da EPT se autoatribuem como futuros profissionais.

Foi perguntado no questionário: *Como você se vê como futuro profissional? D*os 118 (cento e dezoito) alunos (as) participantes, 114 (cento e quatorze), ou 96,61%, responderam à pergunta apontando como se veem como futuro profissional, 4 (quatro), ou 3,39 %, não responderam à pergunta, conforme expresso

no gráfico 13, a seguir.

**GRÁFICO 13 – Distribuição do percentual das indicações das repostas dos(as) estudantes sobre visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais**

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários

A partir das análises da categoria **"Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais",** foram criadas as subcategorias: (1) Comprometimento/ Aprendizado/Atualizado/Experiente e (2) Bem-sucedido na carreira, conforme nos mostra a tabela 10, a seguir.

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Muito dedicado com os deveres a se fazer na empresa.<br><br>Fazendo o que eu amo e com total confiança que estarei fazendo bem-feito.<br><br>Vejo-me trabalhando com todo o aprendizado e a bagagem de toda dedicação que nossa professora nos passou durante todo esse período do curso.<br><br>Gratidão pela paciência e ensinamentos a nós dedicados! São esses ensinamentos que vamos utilizar de agora para frente, melhorando cada vez mais! Gratidão a ela.<br><br>Uma pessoa bem empregada e no setor que sempre sonhei.<br><br>Bem estruturado e tendo a certeza de que estou fazendo o melhor. | 185 | 72,03% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Muito dedicado com os deveres a se fazer na empresa.<br><br>Fazendo o que eu amo e com total confiança que estarei fazendo bem-feito.<br><br>Vejo-me trabalhando com todo o aprendizado e a bagagem de toda dedicação que nossa professora nos passou, durante todo este período do curso.<br><br>Gratidão pela paciência e ensinamentos a nós dedicados! São esses ensinamentos que vamos utilizar de agora para frente, melhorando cada vez mais! Gratidão a ela.<br><br>Uma pessoa bem empregada e no setor que sempre sonhei.<br><br>Bem estruturado e tendo a certeza de que estou fazendo o melhor.<br><br>Exercendo com excelência, levando todos os aprendizados de estudo.<br><br>Gostaria de dizer que seria um bom profissional, mas eu não gosto de pensar muito no futuro, gosto de focar somente no que há de importante no presente para concluir os meus estudos.<br><br>Vejo-me com um trabalho bom e realizado no meio profissional.<br><br>Vejo-me com um amplo conhecimento sobre a área, apesar de não ser um conhecimento profundo, mas que me dá uma noção sobre as áreas em que posso trabalhar e até mesmo me especializar mais à frente.<br><br>Vejo-me muito entusiasmada. E decidida a ser profissional.<br><br>Tenho como base a minha professora. Inspiro-me muito nela para um dia eu ser uma boa profissional, como ela é. | 185 | 72,03% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Bom, vejo-me com uma competência em auto nível, capaz de executar todo o trabalho com eficiência, produtividade, assertividade e principalmente ética.<br><br>Vejo-me passando todo meu conhecimento para o próximo, pois jamais deve parar em nós.<br><br>Executando meu profissionalismo e aprimorando cada vez mais.<br><br>Qualificada. Estou tendo oportunidades muito boas em meus cursos. Sinto que estou sendo moldada o tempo todo para me tornar uma boa profissional.<br><br>Vejo-me como uma pessoa que sempre buscará o melhor de si para a pessoa que irá atender no trabalho.<br><br>Vejo-me contribuindo COMO EU SOU, dando meu melhor e somando a partir da minha essência. Só se pode dar aquilo que se é. Isso para mim é o mais importante.<br><br>Vejo-me desempenhando o meu trabalho da melhor forma possível, sempre com o pensamento o mais humano possível.<br><br>Vejo-me uma profissional diferente das outras, para trazer uma diferença para a humanidade.<br><br>Dedicado a prestar serviço em prol da saúde e do bem-estar de quem eu esteja atendendo com meus conhecimentos.<br><br>Vejo-me atuando na área que estou cursando, como uma boa profissional.<br><br>Aprender cada dia mais.<br><br>Eu me vejo como um profissional atencioso.<br><br>Esforçado para buscar sempre algo novo.<br><br>Dedicado e sempre em busca de novos conhecimentos. | 185 | 72,03% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Vejo-me inserida no mercado de trabalho, especializando-me cada dia mais na área.<br><br>Formado em outro curso e trabalhando na profissão.<br><br>Um profissional capacitado, bem-sucedido e em busca de conhecimentos cada vez mais.<br><br>Determinada, esforçada.<br><br>Assim que eu terminar meu curso técnico, pretendo começar uma faculdade. Então me vejo formada e ganhando muito dinheiro.<br><br>Eu pretendo ensinar o que sei.<br><br>Cada vez melhor que ontem.<br><br>Um pouco inseguro, porém não depende apenas do professor para que eu seja um bom profissional. E sim da minha vontade em aprender.<br><br>Um profissional prestativo e acolhedor com meus colegas de trabalho.<br><br>Onde pode sonhar e se capacitar.<br><br>Estou no caminho certo, um passo de cada vez, mesmo com um árduo pensamento de que o processo está lento. Tanto na vida, como em todas as profissões, tudo começa dessa forma até engrenar de vez.<br><br>Uma pessoa empenhada e que sabe bem sobre as teorias da profissão.<br><br>Capacitado e motivado para procurar um novo curso que direciona para algo mais além.<br><br>Vejo-me desempenhando um trabalho de qualidade com responsabilidade.<br><br>Se não melhorar o método, estarei aquém do mercado de trabalho.<br><br>Capacitado para exercer minhas funções dentro da empresa que trabalho. | 185 | 72,03% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Com mais carga teórica também, procurando melhorar na prática.<br><br>Sendo uma boa profissional, sendo até referência dependendo do cargo.<br><br>Formada na faculdade, com boa estrutura de vida.<br><br>Trabalhando dentro da área em que estou estudando.<br><br>Um ótimo profissional, prevenindo problemas mediante dados já levantados.<br><br>Uma profissional capacitada.<br><br>Um profissional capacitado e com uma personalidade autêntica, com um amor a oferecer a todos que irei atender independente do campo em que irei atuar.<br><br>Vejo-me com vontade de trabalhar na minha área.<br><br>Como um ótimo profissional.<br><br>Um profissional técnico e seguro de seus conhecimentos, com bom *networking* e capaz de influenciar positivamente as pessoas ao meu redor.<br><br>Experiente, atualizado e que ensina o que sabe.<br><br>Atuando na área escolhida e sendo feliz com a profissão.<br><br>Excelente.<br><br>Uma profissional atenciosa e empática com o próximo ou com a organização.<br><br>Um excelente profissional.<br><br>Uma pessoa realizada e com conhecimentos.<br><br>Realizado naquilo que eu amo fazer.<br><br>Muito capacitada, preparada e responsável. | 185 | 72,03% |

**TABELA 7 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01** Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Um ótimo profissional, referência em minha área.<br><br>No cargo para o qual eu estudo hoje.<br><br>Uma excelente profissional e bem capacitada.<br><br>Um profissional ético, com uma boa dinâmica e desenvoltura para entregar o que é proposto.<br><br>Eu me vejo bem estável com uma família e um emprego excelente.<br><br>Mais capacitado.<br><br>Um bom futuro.<br><br>Sendo empreendedora na área estudada.<br><br>Uma boa colocação no mercado de trabalho.<br><br>Trabalhando em diversos lugares.<br><br>Um bom profissional em qualquer área que atuar, pois com foco e determinação a gente consegue tudo que deseja.<br><br>Vejo-me atuando na área, atuando com empatia, responsabilidade, ética e comprometimento.<br><br>Um profissional bem capacitado<br><br>Experiente, coerente, buscando evoluir a cada dia.<br><br>Profissional.<br><br>Um bom técnico de segurança.<br><br>Bom.<br><br>Vejo-me no futuro como um excelente profissional.<br><br>Dedicado, como sou agora.<br><br>Uma profissional calma e paciente. | 185 | 72,03% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua da anterior)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de Registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br>Comprometimento/ Aprendizado/ Atualizado/ Experiente | Espero ser a melhor, tratar com humanização e respeito a todos os que precisarem do meu trabalho.<br><br>Me vejo realizada, uma profissional capacitada e sempre tentando executar da melhor forma o que aprendi como aluna na minha vida profissional.<br><br>Um profissional humanizado, ético e capacitado, que visa à educação contínua para proporcionar um atendimento qualificado.<br><br>Dedicado, que sempre procura aprender mais.<br><br>Como um profissional capacitado, podendo repassar o conhecimento e potencial adquiridos através do curso.<br><br>Uma ótima profissional | 185 | 72,03% |
| **Subcategoria 02**<br><br>Bem-sucedido na carreira | [...] por dinheiro, mas por ter alcançado meus objetivos na área profissional.<br><br>Alcançando as minhas metas e objetivos.<br><br>Me vejo como profissional próspero na atividade profissional exercida.<br><br>Ainda não sei com o que quero trabalhar, mas sei que, independentemente da minha escolha, serei uma ótima, dedicada e bem-sucedida profissional.<br><br>Vejo-me como um profissional bem-sucedido, não.<br><br>Me vejo bem-sucedida e a cada dia buscando mais conhecimentos pra agregar no meu profissionalismo.<br><br>Trabalhando em uma empresa grande e naquilo que gosto<br><br>Espero eu que trabalhando na área e sendo uma profissional reconhecida no mercado. | 29 | 24,58% |

**TABELA 8 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Bem-sucedido na carreira | Eu me vejo realizando meu grande sonho profissional de chegar cada dia mais longe na carreira profissional.<br><br>Superando todas as minhas expectativas, atingindo metas.<br><br>Um ótimo profissional, com uma bela carreira pela frente.<br><br>Eu me vejo trabalhando na minha área e em uma das maiores empresas da região.<br><br>Espero que o melhor possível.<br><br>Se a oportunidade aparecer, desejo ser excelente.<br><br>Uma excelente profissional.<br><br>Estabilizada com minhas conquistas e sem arrependimento por ter ficado tanto tempo estudando para garantir meu futuro.<br><br>Sendo excelência no meu cargo.<br><br>Acho que bem e com respeito aos outros onde vou trabalhar.<br><br>Tendo uma carreira de sucesso.<br><br>Com uma possível carreira bem sucedida.<br><br>Uma excelente profissional no mercado de trabalho.<br><br>Eu me vejo na profissão que eu sempre quis, sendo bem capacitado e financeiramente estável.<br><br>Um futuro maravilhoso se tudo depender de mim.<br><br>Bem-sucedido.<br><br>Um grande profissional.<br><br>Empreendedora com ambiente apenas meu.<br><br>Com sucesso e bem-sucedido. | 29 | 24,58% |

**TABELA 10 – Indicação das unidades de registro da categoria *Visão de futuro dos (as) estudantes da EPT como profissionais* e de suas subcategorias**

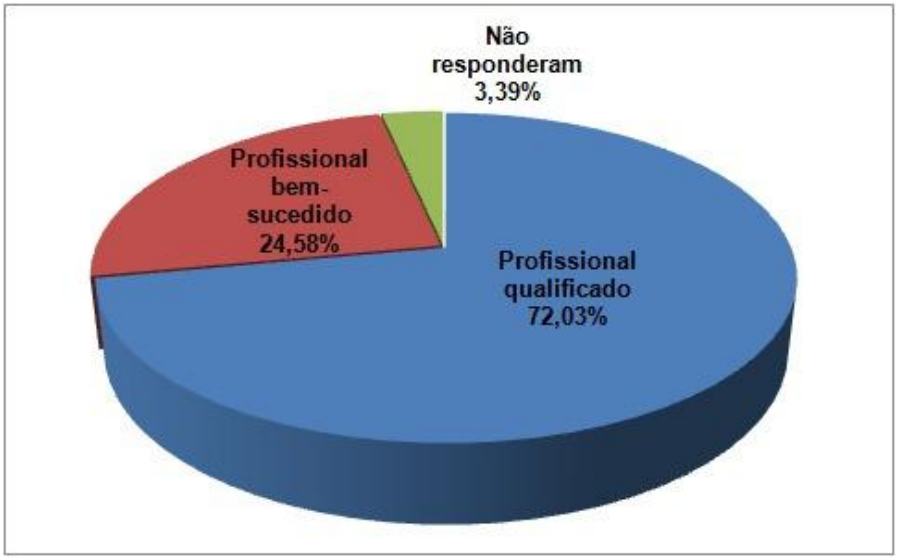
(Conclusão)

| Categoria VI: Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Bem-sucedido na carreira | Como uma pessoa bem decidida, capaz de poder desenvolver e crescer em minha empresa. Uma pessoa com espírito de liderança e que possa ser alguém de exemplo para aqueles que estão chegando.<br><br>Um profissional capaz de fazer, vencer e correr atrás dos desafios do mercado de trabalho.<br><br>Eu me vejo bem colocada como profissional no mercado de trabalho, acrescentando com o conhecimento adquirido aqui. | 29 | 24,58% |
| | Não responderam | 04 | 3,39% |
| | Total | 118 | 100% |

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do questionário.

O gráfico 14 a seguir expressa os dados sistematizados na tabela 10.

**GRÁFICO 14 – Distribuição do percentual das indicações das repostas dos (as) estudantes sobre desempenho acadêmico e autoestima e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa

A subcategoria 01, **Profissional qualificado**, foi aludida por 85 (oitenta e cinco) sujeitos, ou 72,03%, os quais disseram que se veem como futuros profissionais atualizados, com muita experiência na carreira escolhida e

comprometidos com o desenvolvimento profissional e pessoal.

As respostas dos sujeitos refletem sua visão de futuro profissional e suas aspirações de se destacarem, de alcançarem metas, de contribuírem de forma positiva para a área de atuação escolhida, de terem foco no crescimento profissional, na realização pessoal e na busca por oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, expressam suas vontades de estarem em constante aprendizado, de serem um profissional de referência, de exercerem o trabalho com excelência, de serem dedicados, empáticos e éticos.

Tais apontamentos indicam a visão dos estudantes como futuros profissionais: competentes, qualificados, bem-sucedidos, com habilidades técnicas e interpessoais e com uma postura profissional sólida em suas respectivas áreas de atuação.

Miras (2004) destaca que a visão de futuro está relacionada com o autoconceito e com a autoestima que o sujeito criou de si ao longo de sua vida influenciado por seus sucessos e fracassos, por suas interações sociais e pelo apoio emocional recebido nessas interações.

A subcategoria 02, **Profissionais bem-sucedidos**, foi respondida por 29 (vinte e nove) estudantes, ou 24,58%, os quais citaram, além do desejo de desenvolvimento profissional, suas aspirações de se tornarem profissionais bem-sucedidos no campo de atuação escolhido. As respostas dos estudantes indicam a vontade de alcançar metas, de contribuir de maneira significativa para a área de atuação, de progredir, de alcançar objetivos pessoais e profissionais e de obter reconhecimento. Também foi possível encontrar nas respostas outros elementos indicativos da visão de futuro dos estudantes para se tornarem profissionais bem-sucedidos, como dedicação, comprometimento, paixão pela profissão, confiança, aprendizado/formação qualificada, ética, cuidado com os outros, busca por crescimento, especialização, entre outros.

Nessa subcategoria, de um modo geral, foi possível constatar também algumas observações. A primeira delas é que apenas 02 (dois) sujeitos, ou 1,75% do total de 114 (cento e quatorze) sujeitos que responderam à pergunta, expressaram seu desejo de ter seu próprio negócio ou sua própria empresa. Por essa razão, infere-se que 98,25% dos respondentes, no momento da pesquisa, desejam atuar no mercado de trabalho como técnico. A segunda observação foi que 6 (seis) sujeitos, ou 5,26% dos 114 (cento e quatorze) sujeitos que responderam à

pergunta, apontaram o desejo de realizar um curso superior. Por isso, infere-se que, no momento da pesquisa, 94,74% dos respondentes sentiam que os conhecimentos adquiridos nos cursos técnicos os capacitavam de forma satisfatória para atuar como profissionais. A terceira observação foi que 05 (cinco) sujeitos, ou 4,38% do total dos 114 (cento e quatorze) sujeitos que responderam à pergunta, disseram se inspirar em seus professores para atuar como profissionais. Tal observação aponta de forma explícita a influência dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes.

A última observação foi que 11 (onze) sujeitos, ou 9,65% do total dos 114 (cento e quatorze) respondentes, deram ênfase na importância da ética, do respeito, da paciência, da humanização e do cuidado com as pessoas no trabalho, numa demonstração clara da importância dos afetos nas relações interpessoais e profissionais.

Mediante análise dessas observações, infere-se que os respondentes estudantes possuem uma autoimagem positiva que incide em sua autoestima como futuros profissionais, demonstrando terem o desejo de seguir na profissão escolhida e terem sucesso e reconhecimento profissional e pessoal.

Diante das análises da categoria atinente à **"Visão de futuro dos estudantes da EPT como profissionais**", conclui-se que os respondentes se veem como futuros profissionais capacitados, dedicados, bem-sucedidos e em constante busca por conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Eles expressam o desejo de alcançar metas e objetivos, trabalhar em suas áreas de interesse, contribuir de forma significativa, ser referência em suas áreas de atuação e realizar um trabalho de qualidade. Os respondentes também demonstraram emoção, foco no presente, gratidão aos professores e vontade de fazer a diferença no mercado de trabalho.

Diante das reflexões realizadas neste capítulo, podemos concluir que os sujeitos estudantes participantes desta pesquisa reconhecem a importância da afetividade na relação entre professor e aluno para a aprendizagem e para a construção da autoestima profissional. A afetividade é percebida pelos estudantes nas relações interpessoais entre professor e aluno, na forma de ser acolhido pelo (a) professor (a), no cuidado e na dedicação dos(as) professores(as) com o processo de ensino-aprendizagem, na aprendizagem significativa permeada de vivências práticas, nas ações do contexto da sala de aula que demonstram sentimentos e emoções, nas relações de apoio e confiança estabelecidas entre professor e aluno,

no respeito às individualidades, no incentivo e na motivação aos estudos e ao desenvolvimento pessoal e profissional provocado pelos (as) professores (as). Para os respondentes, essas ações afetivas contribuem para um bom desempenho acadêmico e, consequentemente, para a construção de visão de futuro profissional competente, qualificado e que faz a diferença no seu espaço de atuação.

### 2.2.3 Análise dos dados dos docentes

O questionário foi respondido por 15 (quinze) docentes. As respostas obtidas nos questionários foram agrupadas nas categorias e subcategorias conforme o quadro 4, a seguir.

**QUADRO 4 - Categoria e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) docentes**

(Continua)

| Questões do Questionário dos (as) docentes | Categorias | Subcategorias de análise |
|---|---|---|
| Para você, o que é afetividade? | Concepções sobre afetividade | -Sentimentos e emoções;<br>-Relações interpessoais;<br>- Empatia e cuidado. |
| Em sua formação profissional, você aprendeu ou obteve recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com seus alunos? | Recursos para trabalhar a afetividade | -Respostas afirmativas;<br>- Repostas negativas. |
| Em sua opinião, a afetividade presente na relação professor-aluno influencia no processo de aprendizagem dos (as) alunos (as)? Por quê? | Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem | - Facilitação do processo de aprendizagem por meio de relação de proximidade;<br>-Motivação e interesse;<br>- Ausência de correlação. |
| O que você sabe sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem? | Afetividade no processo ensino-aprendizagem | Afetividade/ processo ensino-aprendizagem;<br>-Conhecimento empírico sobre a importância da afetividade;<br>-Relação entre afetividade e impacto no ensino-aprendizagem;<br>-Desconhecimento da importância da afetividade. |
| O que você sabe sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento da autoestima profissional dos (as) alunos (as)? | Afetividade e autoestima | -Afetividade e autoestima profissional;<br>-Relação entre afetividade e impacto no ensino-aprendizagem;<br>-Afetividade no desenvolvimento pessoal e profissional;<br>- Afetividade como fonte de inspiração. |

**QUADRO 4 - Categoria e subcategorias das perguntas do questionário dos (as) docentes**

(Conclusão)

| Questões do Questionário dos (as) docentes | Categorias | Subcategorias de análise |
|---|---|---|
| | | |
| Na sua prática pedagógica, você se importa em criar um ambiente acolhedor para os(as) alunos(as)? Se sim, de que maneira você cria um ambiente acolhedor? Se não, por que não cria esse ambiente? | Criação de ambiente acolhedor | -Estratégias e metodologias ativas;<br>-Estratégias de postura e diálogo;<br>-Estratégias para criar um ambiente acolhedor e individualizado. |
| Como você lida com os alunos (as) nas diversas situações em sala de aula? | Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula | -Mediação de conflitos e comunicação empática;<br>-Parceria, acolhimento e participação ativa;<br>-Abordagem democrática. |

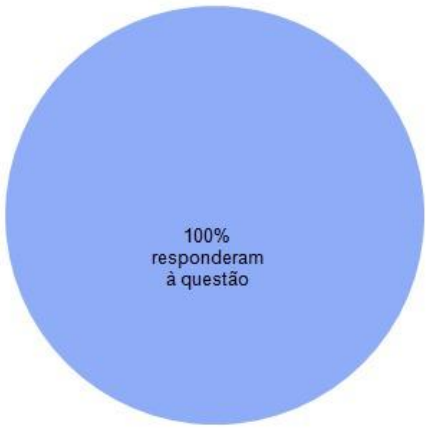
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do questionário dos(das) docentes

## Categoria 01- Concepções sobre afetividade

A categoria 01 pretendeu compreender qual é o conceito de afetividade para os docentes atuantes nos cursos técnicos noturnos do CEFET-MG e do SENAC.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *Para você, o que é afetividade?* Todos os sujeitos, ou 100%, responderam à questão, conforme mostra o gráfico 15 a seguir.

**GRÁFICO 15 – Distribuição do percentual das indicações das respostas do (as) docentes sobre o conhecimento do conceito de afetividade.**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

A partir das análises da categoria **Conceito de Afetividade**, foram criadas as

subcategorias: (1) Sentimentos e emoções, (2) Relações interpessoais e (3) Empatia e cuidado, conforme nos mostra a tabela 11 a seguir.

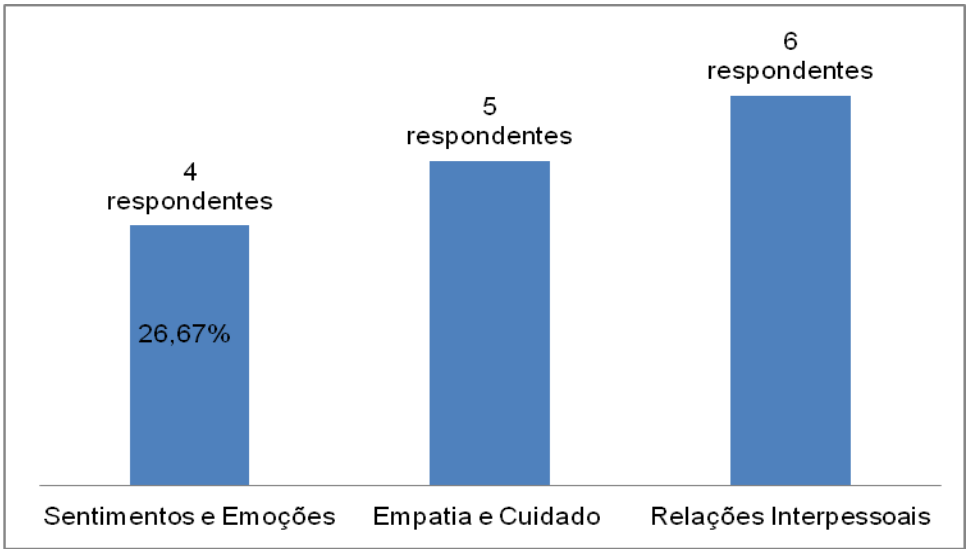
**TABELA 11 – Indicação das unidades de registro da categoria *Concepções de afetividade na visão dos docentes* e de suas subcategorias**

| **Categoria I - Concepções de afetividade na visão dos docentes** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Sentimentos e emoções | Um sentimento de gostar, de estar perto de alguém.<br><br>Capacidade de ter afeto por outra pessoa,<br><br>Sentimento e emoção.<br><br>Um sentimento. | 4 | 26,67% |
| **Subcategoria 02**<br><br>Relações interpessoais | Aproximação/vínculo/conexão/empatia.<br><br>Sentimentos e emoções compartilhadas entre duas pessoas ou mais.<br><br>Relação com reciprocidade.<br><br>Afetividade se baseia nas emoções de afeto de um indivíduo.<br><br>Uma amizade, um bom relacionamento.<br><br>Relações interpessoais. | 6 | 40% |
| **Subcategoria 03**<br><br>Empatia e cuidado | Afetividade é a maneira com a qual podemos lidar com as pessoas, respeitando suas diferenças e procurando orientar, ajudar e oferecer apoio sentimental sempre que necessário.<br><br>Estar sensível às necessidades e carências dos alunos. Compreender sua diversidade e a influência de seu meio no seu comportamento e desenvolvimento.<br><br>É a relação de empatia para com o próximo.<br><br>Capacidade de se importar com outras pessoas<br><br>Empatia e cuidado | 5 | 33,33% |
| **Total** | | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

O gráfico 15, a seguir, expressa os dados sistematizados na tabela 11.

**GRÁFICO 16 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre Concepções de afetividade e suas subcategorias dos questionários**




Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário

Na subcategoria 1, **Sentimentos e emoções,** para 4 (quatro) docentes, ou 26,67%, o conceito de afetividade foi relacionado à ideia de que a afetividade está intrinsecamente ligada aos sentimentos e às emoções geradas nas relações interpessoais. Os docentes apontaram, ainda, a afetividade como uma relação de proximidade e a capacidade de nutrir afeto por outras pessoas. Por essa razão, pode-se inferir que a afetividade é entendida, por esses docentes, como um componente importante nas relações humanas, especialmente na maneira como interagimos uns com os outros e como criamos nossos laços afetivos.

Dalgalarrondo (2008) aponta que a afetividade compreende entre várias vivências afetivas, as emoções e os sentimentos. E aponta, ainda, que a vida afetiva do sujeito ocorre sempre num contexto de relações entre o sujeito com o entorno e com as pessoas próximas.

Na sala de aula, um espaço de relações interpessoais, saber lidar com as diversas manifestações emocionais entre os sujeitos demanda esforço e sabedoria do professor. Conforme Almeida (1999) é impossível viver num mundo sem emoções e, na sala de aula, cabe ao professor a função de administrá-las, coordená-las e, quando possível, fazer delas facilitadoras do conhecimento. Há que se ressaltar que tanto as emoções quanto os sentimentos possuem intensidades diferentes em razão dos diversos contextos nos quais podem se manifestar.

Nesse sentido, Tassoni e Leite (2013) argumentam que as situações

vivenciadas no contexto da sala de aula

> [...] produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança, vergonha, constrangimento, raiva, medo, entusiasmo, envolvimento, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. – tanto em professores como em alunos. Tais sentimentos e emoções afetam os processos de ensino e de aprendizagem e as relações entre os envolvidos. (TASSONI; LEITE, 2013, p. 270).

Na subcategoria 2, **Relações Interpessoais**, para 6 (seis) docentes, ou 40%, o conceito de afetividade foi relacionado à forma como nos relacionamos emocionalmente com os outros, considerando as suas diferenças e demonstrando empatia, reciprocidade, confiança e amizade.

Segundo Tassoni e Leite (2013), o vínculo de proximidade estabelecido entre professor e aluno é resultado de um refinamento em suas trocas afetivas que contribui para gerar segurança, confiança, compreensão, sentimentos de acolhimento, respeito e autoestima para o estudante. Corroborando essa afirmação, Araújo (2003) ressalta que a afetividade dá sentido e significado àquilo que sentimos em relação aos outros e a nós mesmos.

Mediante análise das respostas dos docentes, podemos inferir que, assim como foi apontado pelos estudantes pesquisados, a concepção de afetividade foi relacionada com os sentimentos de confiança e amizade criados nas relações afetivas que vão se desenvolvendo e se aprimorando no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Para Capelatto (2009), a afetividade está diretamente ligada às experiências que o sujeito vive em suas relações. Nesse sentido, o sujeito pode ser afetado de forma positiva ou negativa em suas relações.

A subcategoria 3, **Empatia e Cuidado**, foi respondida por 5 (cinco) docentes, ou 33,33%. Os docentes apontaram o conceito de afetividade como a capacidade de se colocar no lugar do outro, de respeitar e cuidar das pessoas; como uma forma de criação de vínculos afetivos; compreensão. Dessa maneira, a afetividade foi apontada como empatia e cuidado. Para Dantas (2019), do ponto de vista da construção do conhecimento, a afetividade tem um lugar de destaque. Também considerando tal postura, Tassoni e Silva (2021) compreendem que a afetividade na relação professor-aluno está interligada aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que a postura do professor irá refletir nas relações estabelecidas com os alunos.

Mediante a análise das respostas, podemos inferir que, para os (as) docentes,

a empatia na relação professor-aluno atua como um elemento afetivo que demonstra cuidado com o aluno. Compreender a importância de acolher e respeitar a todos (as) em suas singularidades e diferenças torna o processo de ensino-aprendizagem mais acolhedor, o que desperta o sentimento de pertencimento dos estudantes, conforme, também, já apontado na análise das respostas destes.

De acordo com Cabaní (2019, p. 202), a empatia como uma característica dos métodos de ensino propicia a construção de uma aprendizagem com significado. Para a autora:

> a empatia, ou seja, a capacidade do professor de situar-se na perspectiva dos estudantes, permite-lhe compreender as dificuldades que pode supor o estudo de uma matéria ou um tema concreto e distinguir a ajuda de que necessitam para passar de um desconhecimento inicial do tema em questão para uma compreensão do tema em profundidade. (CABANÍ, 2019, p. 202).

Diante das análises da categoria 01, **Concepções de afetividade na visão dos docentes**, concluímos que as respostas dos pesquisados concebem a afetividade como intrinsecamente ligada aos sentimentos e às emoções nas relações interpessoais. Ela desempenha um papel importante nas interações humanas, influencia na forma como se concebem os relacionamentos e como os laços afetivos são estabelecidos. A afetividade é vista pelos(as) docentes como um componente essencial para a criação de um ambiente acolhedor e significativo de aprendizagem, também para promover segurança, confiança, compreensão, respeito e autoestima nos estudantes. Além disso, a empatia foi destacada na relação afetiva entre professor e aluno, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

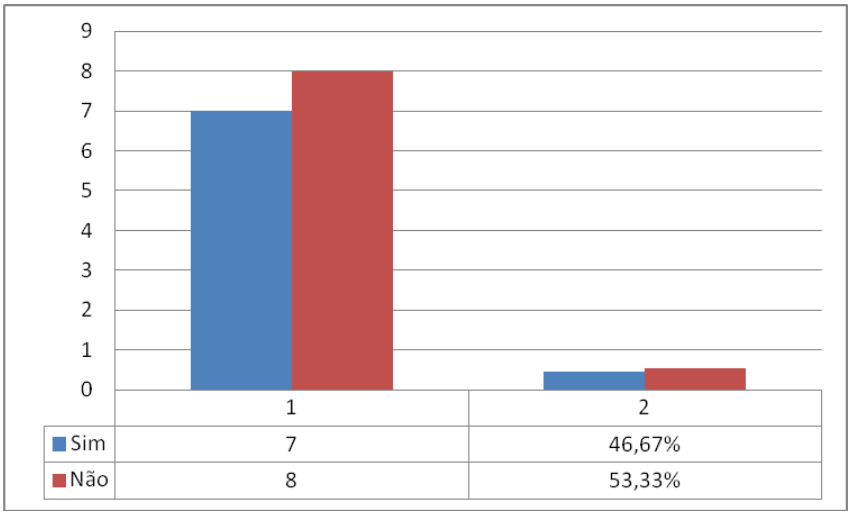
## Categoria 02- Recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com os(as) estudantes

A categoria 02, **Recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com os (as) estudantes**, objetivou investigar se os docentes obtiveram em sua formação acadêmica e profissional conhecimentos e recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com seus alunos.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *Em sua formação profissional, você aprendeu ou obteve recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com seus alunos?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 7 (sete), ou 46,67%, responderam à pergunta afirmativamente e 8 (oito) responderam dizendo não terem

recebido formação sobre como trabalhar a afetividade em sala de aula, conforme expresso gráfico 17 a seguir.

**GRÁFICO 17 - Distribuição do percentual das indicações das respostas do (as) docentes sobre recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com os (as) estudantes**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

A partir das análises da categoria **Recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com os (as) estudantes**, foram criadas as subcategorias: (1) Respostas afirmativas e (2) Repostas negativas, conforme expresso na tabela 11 a seguir.

**TABELA 11 - Indicação das unidades de registro da categoria *Recursos para trabalhar a afetividade* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria II- Recursos para trabalhar a afetividade | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Sim** | Sim.<br><br>Sim. Principalmente com jovens aprendizes<br><br>Sim.<br><br>Sim.<br><br>Sim.<br><br><br>Sim... sempre muito importante e necessário<br>Sim. | 7 | 46,67% |

**TABELA 11 - Indicação das unidades de registro da categoria *Recursos para trabalhar a afetividade* e de suas subcategorias**

(Conclusão)

| Categoria II- Recursos para trabalhar a afetividade | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | | | |
| **Não** | Não, nenhuma.<br><br>Não tive essa oportunidade durante a formação, mas nas instituições em que trabalhei sempre proporcionaram aos docentes recursos para desenvolver essas habilidades, o que torna a relação entre aluno e professor mais prazerosa.<br><br>Não.<br><br>Não que me lembre.<br><br>Não.<br><br>Não.<br><br>Não.<br><br>Não. | 8 | 53,33% |
| **Total** | | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

Na subcategoria 1, **Respostas afirmativas**, 7(sete), ou 46,67% dos docentes, afirmaram ter recebido em sua formação recursos para trabalhar a afetividade com seus alunos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, Almeida (2012, p. 86) pontua que "o professor precisa conhecer as teorias de aprendizagem, de personalidade que os livros ensinam" e ter uma atitude investigativa sobre o desenvolvimento de seu aluno e de sua prática pedagógica. Nesse sentido, podemos inferir que o professor poderá observar o desenvolvimento de seus alunos e, por meio de seus conhecimentos, realizar propostas para auxiliá-los no processo de aprendizagem e de sua formação como pessoa integral.

Na subcategoria 2, **Respostas negativas**, 8 (oito), ou 53,33% dos respondentes, registraram não ter recebido recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com os estudantes. Dentre as respostas, um docente ressaltou que recebe formação para tornar a relação entre professor e aluno mais prazerosa no *locus* do trabalho. Sobre isso, vale pontuar que, de acordo com Almeida (2004, p. 119), o fio condutor da ação pedagógica do professor é a sua experiência, constituída em sua trajetória pessoal e profissional.

Diante das respostas da categoria 2, **Recursos para trabalhar a afetividade**

**no espaço da sala de aula com os estudantes**, podemos inferir que ainda há uma lacuna na formação acadêmica ofertada aos professores no que se refere à obtenção de recursos para trabalhar a questão afetiva no contexto escolar.

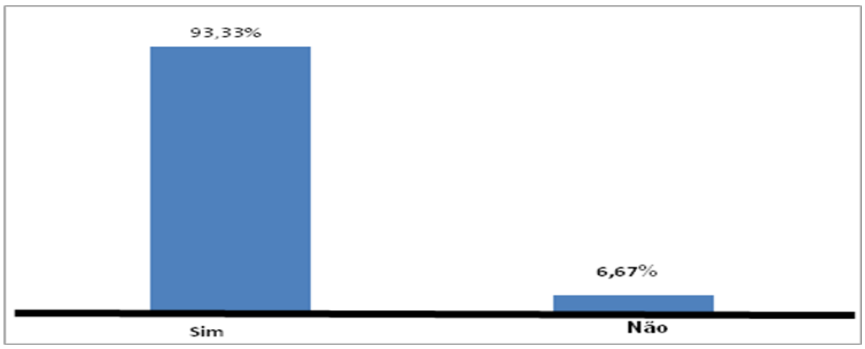
Almeida (2012) afirma que a formação dos professores não pode ser apenas limitada aos livros, mas necessita ter respaldo nas experiências práticas que realizam em sala de aula. “A formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter uma referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar” (WALLON, 1975, p. 366).

## Categoria 03 - Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem

A categoria 03, **Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem**, buscou investigar se a afetividade presente na relação professor-aluno influencia no processo de aprendizagem dos (as) estudantes.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *Em sua opinião, a afetividade presente na relação professor-aluno influencia no processo de aprendizagem dos (as) alunos(as)? Por quê?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 14 (quatorze), ou 93,33%, responderam à pergunta afirmando a importância das relações afetivas entre professor e aluno para a aprendizagem; e 1(um), ou 6,67%, respondeu à pergunta dizendo inexistir tal importância, conforme expresso no Gráfico 18 a seguir.

**GRÁFICO 18 - Distribuição do percentual das indicações das respostas do(as) docentes sobre a influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

A partir das análises da categoria **Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem**, foram criadas as subcategorias: (1) Facilitação do processo de aprendizagem por meio de relação de proximidade, (2) Motivação e

interesse e (3) Ausência de correlação, conforme nos mostra a tabela 12 a seguir.

**TABELA 12 - Indicação das unidades de registro da categoria *Influência da afetividade entre professor e aluno* para a aprendizagem**

(Continua)

| Categoria III- Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Facilitação do processo de aprendizagem por meio de relação de proximidade | Sim, porque é muito mais fácil aprender quando se está junto de quem se gosta.<br><br>Sim. Com amor se aprende, construímos e compartilhamos nossos diferentes saberes.<br><br>Influencia e muito, porque temos contato com esses alunos quase todos os dias da semana e é necessária uma relação que tenha respeito, carinho e atenção. Somos a referência deles e, quando se cria essa conexão, conseguimos tirar o melhor deles para um aprendizado eficaz.<br><br>Sim, porque facilita a conexão com o aluno para entender as facilidades e/ou dificuldades do processo de aprendizagem.<br><br>Sim, já que o identificar-se com o professor viabiliza a proximidade, bem como a liberdade para elucidação de dúvidas.<br><br>Sim. Cada aluno é um universo único, então o aprender também é único para cada um desses alunos. Compreender os universos auxilia a elaboração de estratégias de ensino mais efetivas.<br><br>Sim, pois o processo de aprendizagem envolve sentimento. Um importante sentimento é a sensação de pertencimento que confere segurança e importância pessoal para ambas as partes.<br><br>Sim. A afetividade gera confiança na relação. E quando existe confiança a troca de informações fica mais favorável.<br><br>Sim. Sentem mais confiantes e a relação se torna mais sólida. | 11 | 73,33% |

**TABELA 12 - Indicação das unidades de registro da categoria *Influência da afetividade entre professor e aluno* para a aprendizagem**

(Conclusão)

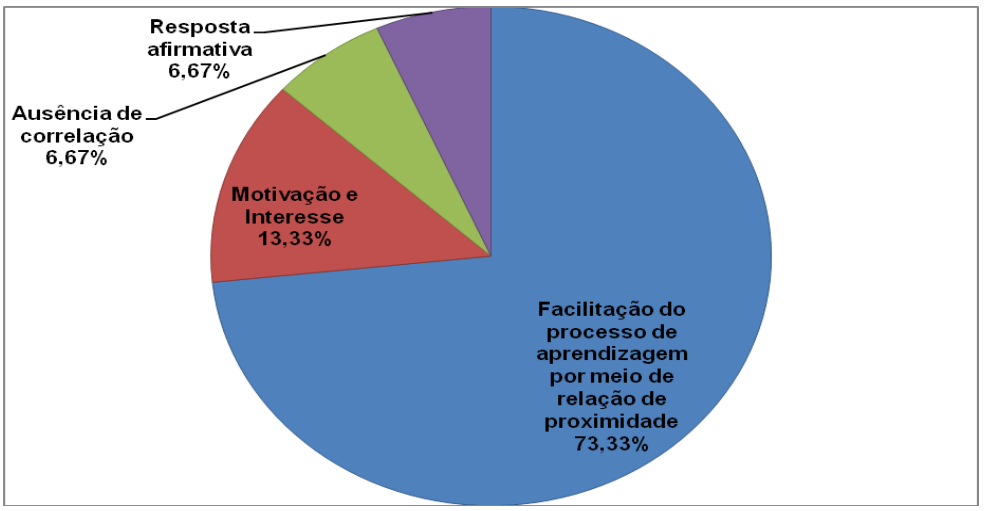
**Categoria III- Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem**

| Subcategorias | Unidades de registro | Indicações | Percentual |
|---|---|---|---|
| **Subcategoria 01**<br><br>Facilitação do processo de aprendizagem por meio de relação de proximidade | Sim, porque o indivíduo é um ser pensante, com emoções e aprendizados baseados nas suas vivências. Se a vivência é harmoniosa, possivelmente isso acarreta em boas memórias e melhores aprendizados.<br><br>Sim. Faz toda a diferença principalmente com o público jovem. | 11 | 73,33% |
| **Subcategoria 02**<br><br>Motivação e interesse | Sim, porque o aluno que sente mais afeto e empatia pelo professor tem mais interesse em frequentar e participar das aulas e, consequentemente, mais interesse pelo conteúdo.<br><br>Sim, o aluno tem mais interesse em participar da aula, mesmo não gostando do conteúdo da disciplina. | 2 | 13,33% |
| **Subcategoria 03**<br><br>Ausência de correlação | Não. Inexiste correlação. | 1 | 6,67% |
| | Resposta afirmativa. | 1 | 6,67% |
| **Total** | | 15 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos (as) docentes

O gráfico 18, a seguir, expressa os dados sistematizados na tabela 12.

**GRÁFICO 19 - Distribuição do percentual das indicações das respostas do (as) docentes sobre a influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem e suas subcategorias**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa com os(as) docentes

A subcategoria 01, **Facilitação do processo de aprendizagem por meio de relação de proximidade**, foi apontada por 11 (onze) docentes, ou 73,33%. As respostas apontaram que a afetividade presente na relação professor-aluno é importante para o processo de aprendizagem dos estudantes, pois, segundo os docentes, a afetividade atua como um elemento facilitador e potencializador do processo educativo. Eles destacaram que a presença do afeto facilita a conexão entre professor e aluno, promove uma relação de respeito, de carinho e de atenção e contribui para entender as facilidades e dificuldades dos estudantes no decorrer do processo de aprendizagem. Além disso, ressaltaram que a identificação e proximidade dos (as) alunos(as) com o professor permitem que esses discentes se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e dificuldades.

Também ressaltaram que a afetividade na relação professor-aluno gera confiança, tornando a relação mais sólida, favorece a troca de informações e contribui para a formação de boas memórias e de melhores aprendizados. Nesse sentido, Leite e Tassoni (2013) ressaltam que a criação de um sentimento de segurança é baseada em trocas afetivas entre professor e aluno. Com isso podemos inferir que, em ambientes nos quais os(as) estudantes se sentem seguros e apoiados, a aprendizagem ocorre de forma significativa e, consequentemente, observa-se melhora na autoestima dos (as) estudantes.

Nessa perspectiva, Wallon (1959) ressalta a importância do vínculo que o sujeito estabelece com o outro por meio das relações com o outro e com o meio, o que lhe permite ter experiências de prazer em seu processo de aprendizagem, ou o contrário.

Os docentes pontuaram, ainda, que ao reconhecer que cada aluno é único, com experiências próprias, características e formas de aprendizado diferentes, é possível elaborar estratégias de ensino mais efetivas, adaptadas às necessidades e preferências de cada estudante.

Diante das análises das respostas dessa subcategoria podemos inferir a relevância da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem, uma vez que a aprendizagem escolar não acontece puramente no campo cognitivo, mas está impregnada de afetividade, a qual ocorre a partir de interações sociais.

Sobre isso, Tassoni e Leite (2013, p. 264) avaliam que “[...] a forma como os alunos são afetados provoca diferentes sentimentos que influenciam a aprendizagem e interferem na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno

tem de si mesmo".

A subcategoria 03, **Motivação e Interesse**, foi respondida por 2 (dois) docentes, ou 13,33%, os quais afirmaram que a afetividade na relação professor-aluno influencia positivamente a motivação e o interesse dos(as) estudantes em relação às aulas e ao conteúdo. Destacaram que, quando os alunos sentem afeto e empatia pelo professor, consequentemente, demonstram maior interesse em frequentar e participar das aulas, mesmo que não gostem do conteúdo da disciplina em si. Nessa direção, Almeida (2012, p. 84) pontua que a "aprendizagem ocorre se está adequada aos interesses do aluno, e todo o seu interesse nasce de uma necessidade. O professor identificará as necessidades de seus alunos, criando condições para satisfazê-las".

Além disso, os professores ressaltaram que a sensação de pertencimento e o sentimento de importância pessoal, resultante da afetividade da relação professor-aluno, contribuem para maior motivação dos estudantes.

Diante das análises das respostas, podemos inferir que a motivação e o interesse surgidos em decorrência da afetividade na relação professor-aluno são elementos que levam o sujeito a se desenvolver intelectualmente e a buscar alcançar seus objetivos pessoais e profissionais. Nesse sentido, Piaget (2014) destaca que a afetividade intervém diretamente na percepção do sujeito e determina suas escolhas. "[...] [A] afetividade intervém constantemente na percepção: diante de uma figura complexa, sujeitos diferentes não irão perceber os mesmos elementos, e a escolha será inspirada por interesses diversos". (PIAGET, 2014, p. 46).

A subcategoria 04, **Ausência de correlação**, foi pontuada por 1 (um) docente, ou 6,67%. Ele expressou sua opinião contrária à maioria das evidências citadas nas teorias apresentadas no referencial teórico deste trabalho e que sustentam a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

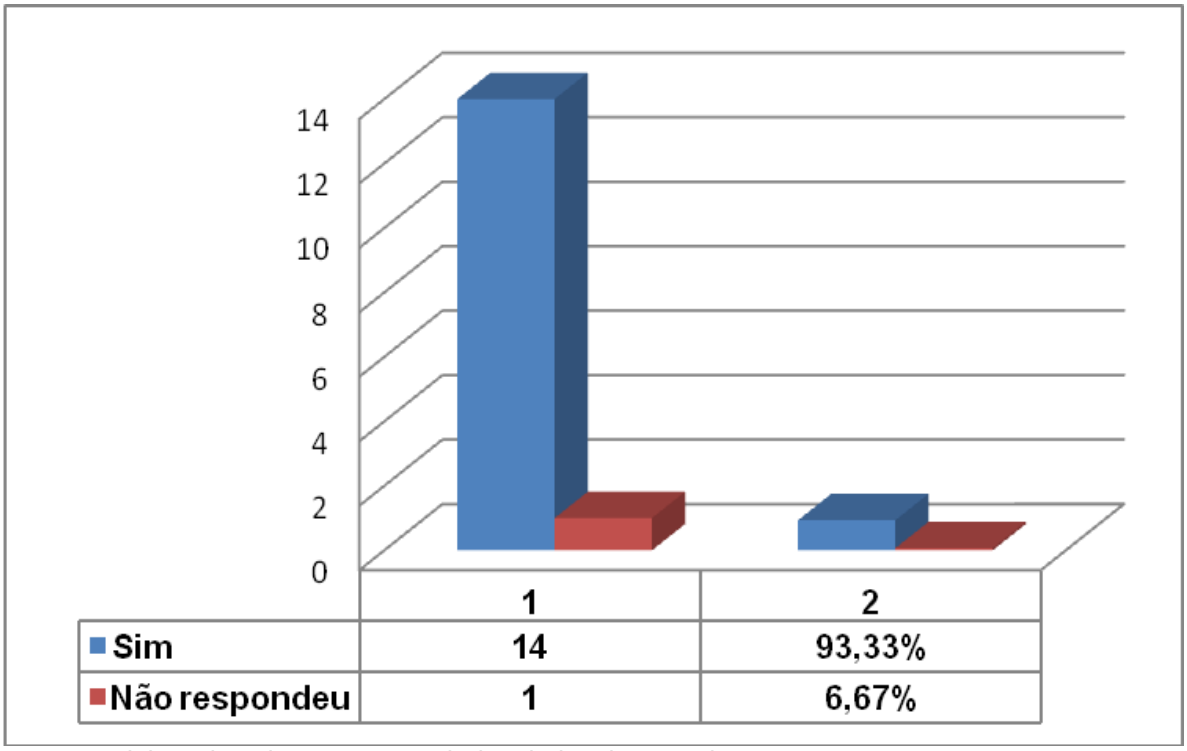
Por fim, conclui-se que as respostas da Categoria 3, **Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem**, revelam a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, já que ela incide diretamente na aprendizagem, na interação professor-aluno, na motivação e no interesse dos alunos. A afetividade também possibilita a criação de um ambiente acolhedor, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno, promovendo a confiança e a troca de informações, além de contribuir para o desenvolvimento emocional, social e para a autoestima dos estudantes.

**Categoria 04- Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**

A categoria 04, **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**, investigou os conhecimentos sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *O que você sabe sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 14 (quatorze), ou 93,33%, responderam à pergunta e 1(um), ou 6,67%, não respondeu, conforme expresso no gráfico 20 a seguir.

**GRÁFICO 20 - Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A partir das análises da categoria **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem**, foram criadas as subcategorias: (1) Afetividade/processo de ensino-aprendizagem, (2) Conhecimento empírico sobre a importância da afetividade, (3) Relação entre afetividade e impacto no ensino-aprendizagem e (4) Desconhecimento da importância da afetividade, conforme nos mostra a tabela 13 a seguir.

**TABELA 13 – Indicação das unidades de registro da categoria *Afetividade no processo de ensino-aprendizagem* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria III- Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Afetividade/ Processo de ensino-aprendizagem | Contribuiu diretamente para o processo de ensino-aprendizagem. Contribuiu para dar sentido ao processo educativo.<br><br>De sua influência no emocional e, consequentemente, na receptividade para construir o conhecimento.<br><br>Pode ser uma viabilidade ou não no processo de aprendizagem.<br><br>É um pilar essencial que facilita a ação entre docente e aluno.<br><br>Importante para não ter evasão.<br><br>Que as respostas de aprendizagem são baseadas nas experiências e vivências e a afetividade é o pilar de um bom desenvolvimento.<br><br>A afetividade procura criar relações de boa convivência, criando um elo de ligação que possa proporcionar prazer em estar ali com a pessoa e, automaticamente, quando propostas as atividades, esse processo possa ser concretizado com bons resultados para ambos os lados, ou seja, docente e discente.<br><br>Ela torna o processo de aprendizagem mais fácil. | 8 | 53,33% |
| **Subcategoria 02**<br><br>Conhecimento empírico sobre a importância da afetividade | Para mim é muito importante, mas nem sempre é desenvolvido com todos.<br><br>Sei somente na prática vivenciada, que é um meio de despertar o interesse do aluno no curso e nos conteúdos.<br><br>Não muito, mas, o conhecimento que tenho é empírico, baseado na vivência profissional na docência.<br><br>Acredito que a afetividade facilita qualquer relacionamento interpessoal, mas não cheguei a fazer um estudo neste sentido. | 4 | 26,67% |

**TABELA 13 – Indicação das unidades de registro da categoria Afetividade no processo de ensino-aprendizagem e de suas subcategorias**

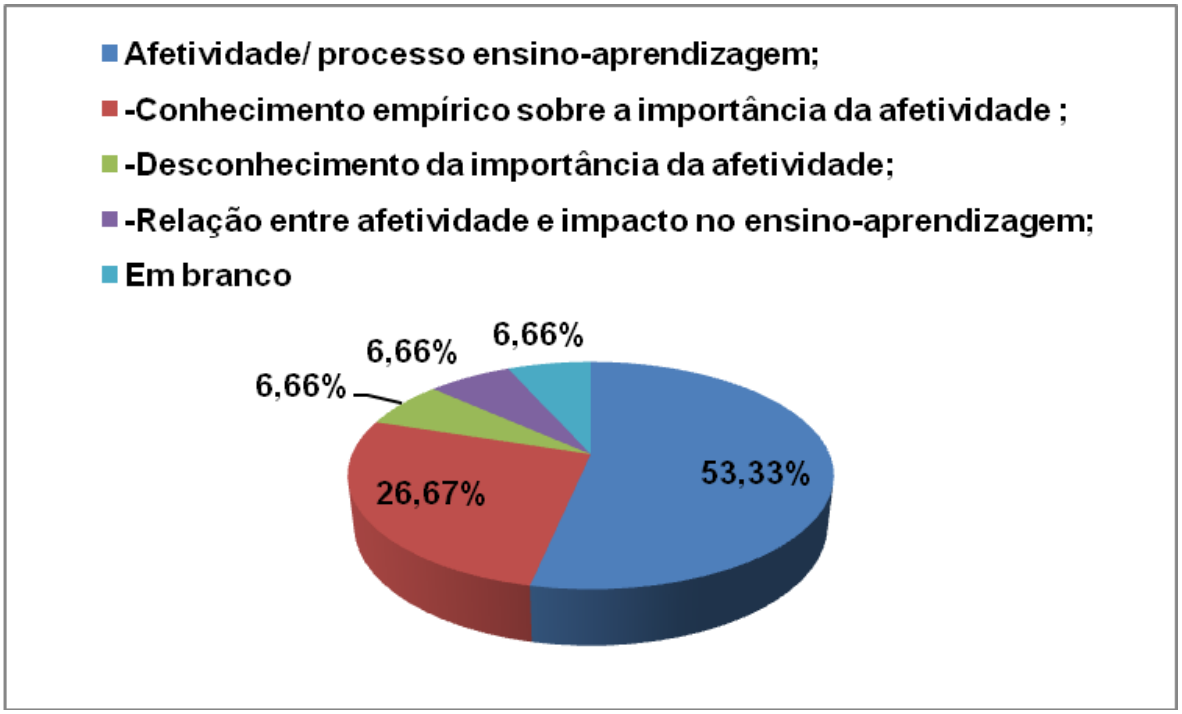
(Conclusão)

| Categoria III- Influência da afetividade entre professor e aluno para a aprendizagem | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 03**<br><br>Relação entre afetividade e impacto no ensino-aprendizagem | A afetividade está relacionada a impacto. Se causamos impactos em quem ensinamos, acredito que seja mais fácil o estudante aprender. | 1 | 6,66% |
| **Subcategoria 03**<br><br>Desconhecimento da importância da afetividade | Nunca pesquisei sobre. | 1 | 6,66% |
| | **Em branco** | **1** | **6,66%** |
| | **Total** | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

O gráfico 20, a seguir, expressa os dados sistematizados na tabela 13.

**GRÁFICO 21 - Distribuição do percentual das indicações das respostas do (as) docentes sobre a Afetividade no processo de ensino-aprendizagem e suas subcategorias**




Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

A subcategoria 01, **Afetividade/processo ensino-aprendizagem**, foi

respondida por 8 (oito) docentes, ou 53,33%, os quais apontaram que os docentes reconhecem a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. As respostas reforçam a ideia de que a afetividade desempenha um papel fundamental no ambiente educacional, promovendo um contexto emocionalmente seguro e estimulante, motivando e facilitando a aprendizagem dos(as) estudantes. Dessa maneira, contribui para o processo de aprendizagem, dando sentido e significado ao aprendizado.

Nesse sentido, o papel do professor é de extrema importância na criação de condições afetivas que motivem seus alunos. De acordo com Almeida (2004, p.126):

> O professor desempenha para o aluno, o papel de mediador entre ele e o conhecimento, e essa mediação é tanto afetiva como cognitiva. Portanto, compete ao professor canalizar a afetividade para produzir conhecimento; na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-grupo, reconhecer o clima afetivo e aproveitá-lo na rotina diária da sala de aula para provocar o interesse do aluno. (ALMEIDA, 2004, p.126).

Os participantes apontaram, ainda, que a afetividade contribui para prevenir a evasão escolar. Segundo com os dados publicado em Brasil (2022), Schwerz *et al*. (2022, p. 237) apontam que:

> De acordo com dados coletados na plataforma Nilo Peçanha – PNP (ferramenta para reunir e divulgar informações acerca de dados estatísticos e indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), as taxas de evasão escolar entre os anos de 2017 a 2021 foram consecutivamente: 23,23%; 18,62%; 15,53%; 14,45%; 18,70%. (SCHWERZ *et al*., 2022, p.237).

Brasil (2014) aponta que entre os vários motivos individuais para a evasão escolar está o item: "a falta de adaptação à instituição". Cabe destacar que, na pesquisa com os estudantes, eles destacaram a afetividade na relação professor-aluno como um elemento que colabora para a promoção do sentimento de pertencimento, no sentido de se sentir importante e de se sentir acolhido no contexto escolar, contribuindo para motivar o interesse pelos estudos e aumentar a autoestima. Isso posto, podemos inferir que a afetividade na relação professor-aluno é um elemento que poderá contribuir para diminuir a evasão escolar na EPT.

Os docentes destacaram, ainda, a afetividade como um elemento que possibilita a criação de relações de boa convivência entre professor e aluno, proporcionando prazer na interação e ofertanto bons resultados para ambos os lados. Nesse sentido Arantes (2002, p. 172) menciona que “[...] a educação da

afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia".

Mediante as análises das respostas, podemos observar, tomando por base os conceitos de Vygotsky e Wallon, que a afetividade se constitui como um fator importante e determinante nas relações que se estabelecem entre professor e aluno no contexto escolar.

A subcategoria 02, **Conhecimento empírico sobre a importância da afetividade**, foi aludida por 4 (quatro) docentes, ou 26,67%, os quais relataram as suas percepções pessoais e empíricas sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. A visão sobre afetividade, de acordo com os (as) docentes, é baseada na prática profissional deles como docentes. Os participantes destacaram que, embora seja considerada importante, nem sempre a afetividade é desenvolvida com todos os alunos. Nesse sentido, Almeida (2012) destaca que o conhecimento que o professor adquire no desenvolvimento de sua prática pedagógica enriquece as suas teorias.

De acordo com as respostas dos participantes, a afetividade facilita o relacionamento interpessoal entre professor e aluno e age como um componente que desperta o interesse dos alunos pelo curso e pelos conteúdos.

A subcategoria 03, **Relação entre afetividade e impacto no ensino-aprendizagem**, foi respondida por 1 (um) sujeito, ou 6,66%. O (a) autor(a) dessa resposta acredita que, ao estabelecer uma conexão afetiva com os estudantes, é possível impactá-los de forma positiva, o que pode facilitar o processo de aprendizagem e favorecer resultados positivos para os(as) alunos(as). Nesse sentido, ressaltamos a importância de se criar um ambiente onde os alunos se sintam motivados para aprender.

Mediante a análise da resposta, podemos inferir que as representações que os professores elaboraram sobre os(as) seus(suas) alunos(as) estes também elaboram sobre os (as) seus (suas) professores (as) e geram expectativas em relação ao desenvolvimento das atividades conjuntas, no contexto escolar e, consequentemente, em relação aos resultados. Assim, conforme Miras (2004, p. 215):

> O professor desenvolve algum tipo de previsão sobre o que pode esperar ou não de um determinado aluno, e o aluno, por sua vez, sobre o que pode ou não esperar de um determinado professor ou de um determinado colega. Como consequência dessas expectativas, cada um tende a atuar de acordo

> com o que se espera do outro e, desse modo, as expectativas repercutem direta ou indiretamente em sua conduta e nas relações que se estabelecem uns com os outros. (MIRAS, 2004, p. 215).

A subcategoria 04, **Desconhecimento da importância da afetividade**, foi respondida por 1 (um) docente, ou 6,66%. Essa resposta sugere que a visão da afetividade no contexto escolar é construída, principalmente, com base em experiências pessoais, observações ou conhecimento geral, sem embasamento científico.

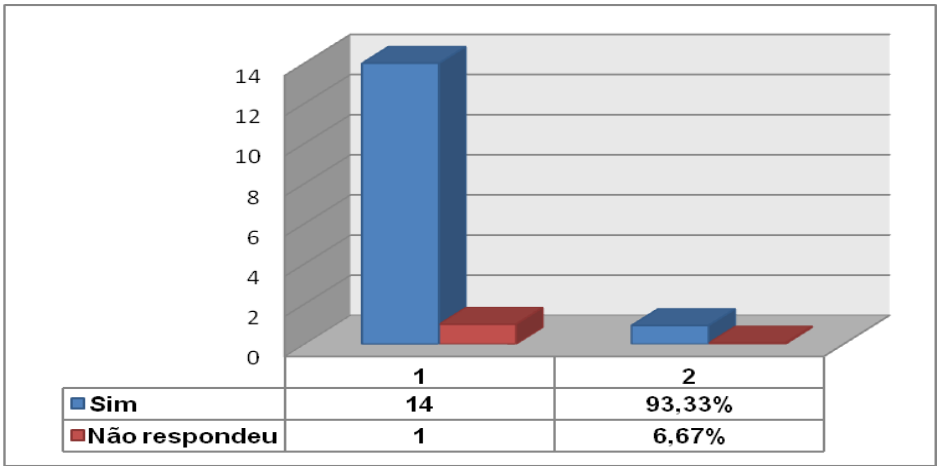
Por fim, podemos concluir que as respostas da Categoria 4, **Afetividade no processo ensino-aprendizagem**, apresentadas pelos (as) docentes, mostram um reconhecimento da importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, destacam que a afetividade influencia os aspectos emocionais dos (as) alunos (as), melhora a capacidade para elaborar novos conhecimentos, motiva os estudantes a prosseguir nos estudos e contribui para o estabelecimento de boas relações interpessoais. No entanto, é importante ressaltar o que alguns respondentes disseram sobre afetividade baseados em suas percepções práticas e empíricas, afirmando não possuírem um conhecimento aprofundado ou embasamento científico. Isso indica que a compreensão da afetividade no contexto educacional pode variar entre os indivíduos e depender de suas experiências pessoais e pedagógicas.

**Categoria 05 - Afetividade e autoestima**

A categoria 05, **Afetividade e autoestima**, investigou os conhecimentos dos docentes sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *O que você sabe sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento da autoestima profissional dos (as) alunos (as)?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 14 (quatorze), ou 93,33%, responderam à pergunta e 1(um), ou 6,67%, não respondeu, conforme expresso gráfico 22, a seguir.

**GRÁFICO 22 - Distribuição do percentual das indicações das respostas do(as) docentes sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

A partir das análises da categoria **Afetividade e autoestima**, foram criadas as subcategorias: (1) Afetividade e autoestima profissional, (2) Incerteza ou falta de conhecimento sobre a importância da afetividade para a autoestima profissional, (3) Afetividade no desenvolvimento pessoal e profissional e (4) A afetividade como fonte de inspiração, conforme nos mostra a tabela 14 a seguir.

**TABELA 14 – Indicação das unidades de registro da categoria *Afetividade e autoestima* e de suas subcategorias**

(Continua)

| Categoria V- Afetividade e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Afetividade e autoestima profissional | Muito necessário, pois ajuda na questão da autoestima.<br><br>A afetividade contribui diretamente para o processo de autoestima e participação no processo de desenvolvimento.<br><br>Toda e qualquer forma de afeto pode tornar o aluno mais valorizado e melhorar a autoestima para lidar com os desafios do processo de aprendizagem<br><br>Quando um aluno sente que o professor se importa com ele, sua autoestima é potencializada.<br><br>Muitos relatos de desenvolvimento pessoal e profissional acelerados de maneira positiva.<br><br>Estimular a estarem dentro de sala de aula.<br><br>Possivelmente traz mais segurança, empatia e raciocínio lógico dentro da dinâmica profissional. | 7 | 46,67% |

**TABELA 14 – Indicação das unidades de registro da categoria *Afetividade e autoestima* e de suas subcategorias**

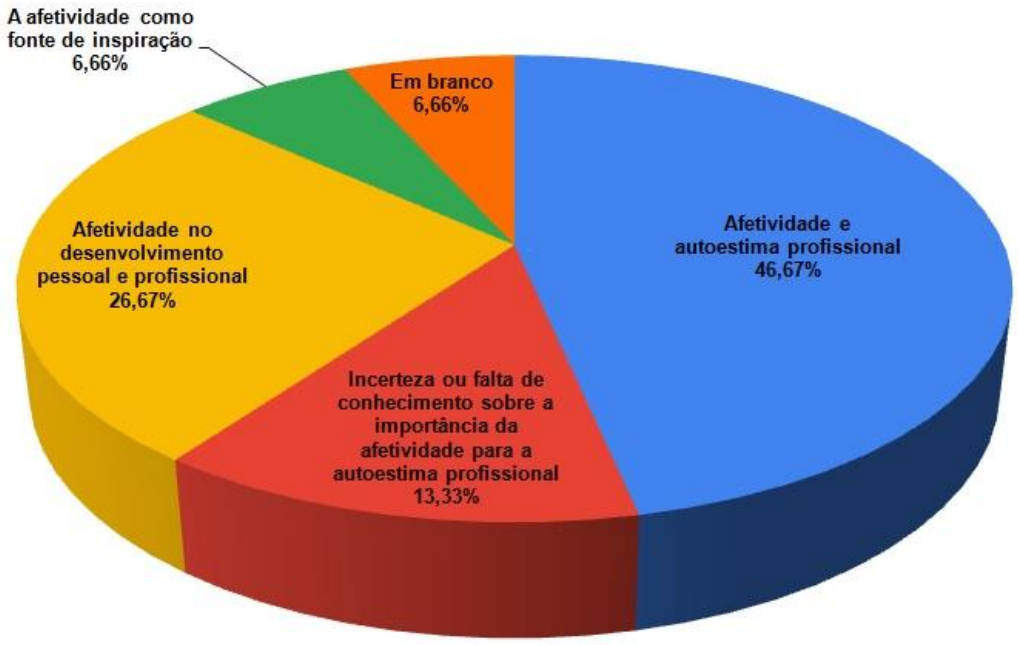
(Conclusão)

| Categoria V- Afetividade e autoestima | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de Registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| | | | |
| **Subcategoria 02**<br><br>Incerteza ou falta de conhecimento sobre a importância da afetividade para a autoestima profissional | Não sei sobre o assunto.<br><br>Nunca pesquisei sobre. | 2 | 13,33% |
| **Subcategoria 03**<br><br>Afetividade no desenvolvimento pessoal e profissional | Acredito que dentro das experiências em que trabalhei, a afetividade traz valorização pessoal e respeito.<br><br>A afetividade possibilita segurança e confiança na aplicação dos conhecimentos.<br><br>Quanto maior o vínculo de afetividade, maior a abertura para pontuações de evolução profissional.<br><br>Durante as aulas, promovo um ambiente de boas relações e troca mútua, favorecendo o processo de aprendizagem e a vivência prática do mercado de trabalho. | 4 | 26,67% |
| **Subcategoria 04**<br><br>A afetividade como fonte de inspiração | Eles podem se inspirar em nós | 1 | 6,66% |
| | Em branco | 1 | 6,66% |
| | | 15 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário dos(as) docentes

O gráfico 23 a seguir expressa os dados sistematizados na tabela 14.

**GRÁFICO 23 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre Afetividade e autoestima e suas subcategorias**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos (as) docentes

A subcategoria 01, **Afetividade e autoestima profissional**, foi respondida por 7 (sete) sujeitos, ou 46,67%, os quais reconheceram a importância da afetividade para promover a autoestima e o crescimento do (a) aluno (a) em sua trajetória profissional. Nas respostas foi possível observar que os participantes enfatizaram que qualquer forma de afeto - como o cuidado, o reconhecimento e a valorização - pode ter um impacto positivo na autoestima dos (as) alunos (as), capacitando-os para enfrentar os desafios do processo de aprendizagem. Sobre isso, Miras (2004) esclarece que:

> Adquirir e manter uma auto-estima razoavelmente positiva é, sem dúvida, um dos êxito cruciais do desenvolvimento psicológico. Conseguir isso tem relação, pelo menos em parte, com o autoconceito que a pessoa foi construindo. Embora os conhecimentos de que se dispõe atualmente com respeito a essa relação ainda sejam escassos, alguns componentes do autoconceito, como a imagem física de si, a percepção da própria competência ou a aceitação social, parecem desempenhar um papel determinante no nível de auto-estima da maioria das pessoas. (MIRAS, 2004, p. 211).

Além disso, foi ressaltado que, quando os(as) estudantes sentem que o professor se importa com eles, sua autoestima é ampliada, o que demonstra a importância do vínculo afetivo entre professor e aluno. Dessa maneira, podemos

observar que o vínculo afetivo entre professor e aluno, o qual motiva a busca pelo conhecimento e pela aprendizagem, influi significativamente na construção do autoconceito acadêmico e na autoestima dos (as) alunos (as). Assim, tanto o professor quanto o aluno constroem suas perspectivas pessoais e profissionais e suas projeções nos demais sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ao que se refere à sala de aula, há que se observar que:

> Do mesmo modo que os alunos e os professores têm uma representação de si mesmo, também elaboram uma representação das características dos outros, constroem uma representação de suas capacidades, seus motivos e suas intenções. Tais representações desempenham um papel determinante nas relações interpessoais que se estabelecem nos processos educacionais e, consequentemente, incidem sobre seus resultados. (MIRAS, 2004, p.114).

Também foram mencionados relatos de experiências em que a afetividade contribui para um desenvolvimento mais rápido, tanto pessoal quanto profissional, proporcionando resultados positivos.

A subcategoria 02, **Incerteza ou falta de conhecimento sobre a importância da afetividade para a autoestima profissional**, foi apontada por 2(dois) sujeitos, ou 13,33%. As respostas dos participantes indicam que os mesmos não possuem conhecimento específico sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere que eles não têm informações ou experiências pessoais relacionadas ao tema.

A subcategoria 03, **Afetividade no desenvolvimento pessoal e profissional**, foi aludida por 4 (quatro) sujeitos, ou 26,67%. Os respondentes indicaram que a afetividade é percebida como um elemento que fortalece a autoestima profissional, impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Eles mencionaram que a afetividade traz valorização pessoal, respeito e segurança, contribuindo para a aplicação dos conhecimentos e possibilitando maior abertura para a evolução profissional. Além disso, ressaltaram que a criação de um ambiente de boas relações e troca mútua, promovido pela afetividade, favorece tanto o processo de aprendizagem quanto a vivência prática no mercado de trabalho.

Mediante as análises das respostas dessa subcategoria, podemos concluir que, ao promover uma autoestima positiva do (a) aluno (a), contribui-se para que ele elabore o que deseja vir a ser no futuro. De acordo com Miras (2004):

> [..] os eus possíveis constituem marcos de referência nos quais a pessoa avalia e interpreta seu autoconceito e sua conduta atual e, nesse sentido,

> têm um impacto mais que provável em sua auto-estima. A valorização que um aluno faz das características que se autoatribui em um determinado momento (...) presumivelmente diferirá conforme os eus possíveis que esse aluno maneje (por exemplo, esperar ou desejar ser um grande romancista). (MIRAS, 2004, p. 211-212).

A subcategoria 04, **A afetividade como fonte de inspiração**, foi respondida por 1 (um) docente, ou 6,66%. Os respondentes mencionaram que os alunos podem se inspirar nos professores. Diante disso, podemos inferir que os (as) alunos se inspiram na relação afetiva estabelecida entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do papel dos professores como modelos e referências para os alunos no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Oliveira (2019, p. 49), "a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas". E nesse sentido, Leite (2012, p. 365) afirma que “[...] é possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos”.

Diante das análises da categoria 05, **Afetividade e autoestima**, concluímos que as respostas sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento da autoestima profissional dos (as) alunos (as) indicam que a afetividade desempenha um papel importante no desenvolvimento da autoestima profissional dos alunos, uma vez que os docentes reconhecem que ela promove cuidado, valorização, confiança para enfrentar os desafios do processo de aprendizagem, cria um ambiente de boas relações e acelera o desenvolvimento pessoal e profissional.

Tais apontamentos corroboram a ideia de Wallon de que a afetividade se manifesta de diversas formas no processo de aprendizagem. Corrobora também a ideia de Vygotsky, quando este teórico afirma a importância do papel do professor como mediador no processo educativo. E, por fim, corrobora a ideia de Piaget, ao destacar que o interesse do sujeito influencia a seleção daquilo que se quer aprender e que os sujeitos se esforçam para aprender aquilo que lhe interessa.

**Categoria 06 - Criação de ambiente acolhedor**

A categoria 06, **Criação de ambiente acolhedor**, pretendeu investigar se os professores se preocupam em criar um ambiente acolhedor para os estudantes.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *Na sua prática pedagógica,*

*você se importa em criar um ambiente acolhedor para os(as) alunos(as)? Se sim, de que maneira você cria um ambiente acolhedor? Se não, por que não cria esse ambiente?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 14 (quatorze), ou 93,33%, responderam afirmando que criam um ambiente acolhedor e 1 (um), ou 6,67%, respondeu à pergunta dizendo que não cria um ambiente acolhedor, conforme expresso na tabela 15 a seguir.

**TABELA 15 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre criação de ambiente acolhedor**

| | | |
|---|---|---|
| Sim | 14 | 93,33% |
| Não | 1 | 6,67% |
| **Total** | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário do(as) docentes

A partir das análises da Categoria 06, **Criação de ambiente acolhedor**, foram criada as subcategorias: Estratégias e metodologias ativas, Estratégias de postura e diálogo e Estratégias para criar um ambiente acolhedor e individualizado, conforme nos mostra a tabela 16 a seguir.

**TABELA 16 – Indicação das unidades de registro da categoria *Criação de ambiente acolhedor* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria VI- Criação de Ambiente acolhedor** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Estratégias e metodologias ativas | Sim. Interações e Metodologias Ativas de aprendizagem.<br><br>Sim, a partir de metodologias ativas, elucidação de dúvidas de maneira clara e repetida, se necessário for.<br><br>Sim, pois facilita a interação dos alunos, preparando o ambiente para levar a melhor experiência possível aos alunos.<br><br>Sim. Com dinâmicas, aberturas e motivação.<br><br>Sim. Considero importante porque pode despertar maior interesse no processo de aprendizagem. | 5 | 33,33% |
| **Subcategoria 02**<br><br>Estratégias de postura e diálogo | Sim. Procuro fazer isto através da postura. A postura seria tom de voz, respeito ao aluno procurando observar suas dificuldades e auxiliá-lo sempre que necessário. O diálogo ainda é primordial para que possa se trazer um ambiente favorável para discutir sobre o tema a ser debatido. | 5 | 33,33% |

**TABELA 16– Indicação das unidades de registro da categoria *Criação de Ambiente Acolhedor* e de suas subcategorias**

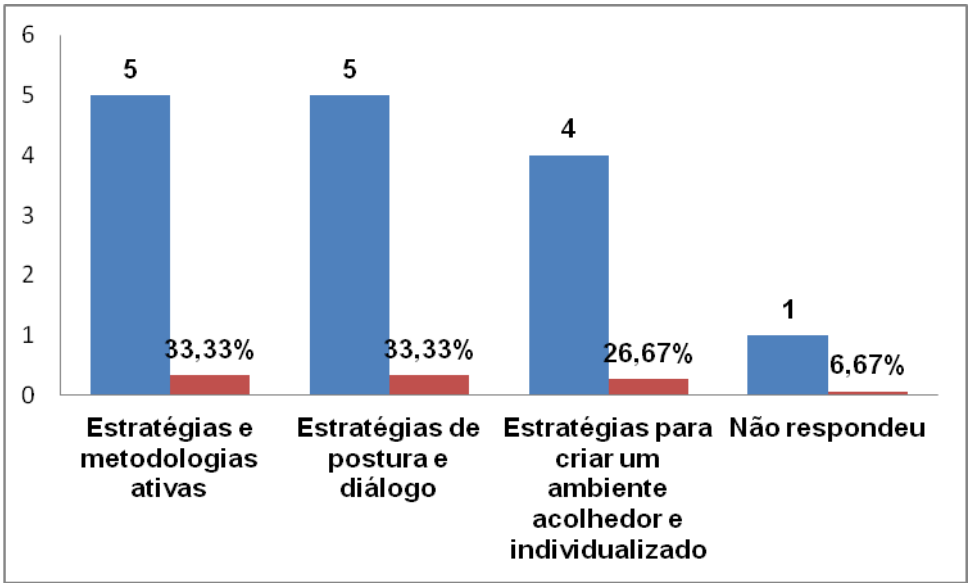
(Conclusão)

| Categoria VI- Criação de Ambiente Acolhedor | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 02**<br><br>Estratégias de postura e diálogo | Com toda certeza. Temos diálogos abertos e uma relação interpessoal bastante sólida com a consciência de que temos abertura para conversas, orientações e até mesmo desabafos. Na minha turma, em especial, existe um respeito e um clima agradável que foi construído com muita transparência entre o professor e o alunado.<br><br>Sim.Tento contar minhas histórias e compreender as deles. Observá-los no dia a dia, ser digno e confiável para que eles possam trazer seus problemas.<br><br>Busco criar amizade com os alunos, tento falar de igual pra igual, sem deixar aquela aparência de professor distante do aluno, converso sobre os assuntos de interesses deles. No início da aula, converso com eles sobre diversos assuntos para eles ficarem à vontade antes de entrar na disciplina. Falamos de filmes, séries etc.<br><br>Sim, sempre me apresento feliz, disposta e de alto-astral para que eles sejam bem recebidos e percebam que alguém se importa com eles. | 5 | 33,33% |
| **Subcategoria 03**<br><br>Estratégias para criar um ambiente acolhedor e individualizado | Sim. Ao conhecer cada aluno, a gente entende como cada um se sente mais acolhido e assim buscamos transcender em um ambiente agradável e também o mais individualizado possível. Através do tom de voz, de alguma música ou vídeo para descontrair e etc.<br><br>Sim. Tento entender cada aluno como a pessoa única que é. E dentro de cada individualidade tento encontrar semelhanças no grupo.<br><br>Sim. Principalmente no modo de acolher as diferenças entre eles. Trabalho a confiança e autoestima para que possam desenvolver profissionalmente suas capacidades, inclusive de interação com outras pessoas.<br><br>Sim, porque acredito que o acolhimento pode motivá-los. | 4 | 26,67%% |
| | Não. Não vejo necessidade. | 1 | 6,67% |
| | **Total** | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos (as) docentes

O gráfico 24, a seguir, expressa os dados sistematizados na tabela 16.

**GRÁFICO 24 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre a criação de ambiente acolhedor e suas subcategorias**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

A subcategoria 01, Estratégias e metodologias ativas, foi respondida por 5 (cinco) docentes, ou 33,33%, os quais reconheceram a importância de se criar um ambiente acolhedor em sua prática pedagógica com o objetivo de promover uma melhor experiência de aprendizagem positiva, de motivar e de despertar o interesse dos(as) alunos para os estudos.

Para criar esse ambiente acolhedor de aprendizagem, os participantes mencionaram que utilizam estratégias relaxantes, metodologias ativas de aprendizagem, elucidação de dúvidas de maneira clara e repetida e dinâmicas abertas e motivadoras. Tais estratégias vão ao encontro das respostas dos estudantes quando eles relatam que os seus professores estão sempre envolvidos com a aprendizagem dos alunos, adaptando suas abordagens de ensino, oferecendo vivências práticas, respondendo perguntas, esclarecendo dúvidas, sendo pacientes e estimulando-os ao melhor desempenho acadêmico e pessoal.

Nesse sentido, Almeida (2021, p. 50) afirma que a prática pedagógica do professor envolve tanto gestão de conteúdos quanto seu jeito de ensinar. A interação em sala de aula, quando afeta positivamente os alunos, tende a promover melhores condições de aprendizagem. Assim, “ao canalizar a afetividade para

produzir conhecimento, ela desempenha o papel de mediadora entre o aluno e esse conhecimento, ampliando suas possibilidades de obter sucesso em suas ações". (LOBERTO, 2014, p. 65).

A subcategoria 02, **Estratégias de postura e diálogo**, foi respondida por 5 (cinco) docentes, ou 33,33%. Os respondentes demonstram-se preocupados em criar um ambiente acolhedor por meio da postura atenciosa, respeitosa e empática. O diálogo aberto foi outro elemento apontado como primordial para criar um ambiente favorável e propício à aprendizagem, para compreender as dificuldades dos alunos, para auxiliá-los quando necessário e para criar um espaço no qual os alunos se sintam confortáveis para compartilhar seus problemas e preocupações. Além disso, os docentes relataram a importância de se estabelecer uma relação interpessoal sólida, baseada em transparência, respeito e confiança. Leite, Tassoni e Silva (2021) destacam que, para Vygotsky, as relações interpessoais são envolvidas de significados consolidados nos meios culturais e sociais do sujeito, por isso são marcadas por processos de significado e sentidos. E acrescentam que "somente por meio das relações sociais é que o sujeito aprende e, consequentemente, desenvolve-se" (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p. 21).

Nesse sentido, Leite; Tassoni e Silva (2021, p. 22) também argumentam que "[...] as experiências adquiridas ao longo do processo escolar influenciam nas escolhas futuras dos alunos, no seu processo afetivo com o conhecimento e na sua aproximação (ou não) com os conteúdos escolares".

A alegria e o bom astral do professor também foram destacados como forma de demonstrar aos alunos que alguém se importa com eles.

Mediante a análise das respostas, podemos inferir que os professores reconhecem a importância de uma postura respeitosa, do diálogo aberto e da construção de uma relação de confiança para criar um ambiente acolhedor e promover um vínculo positivo entre professor e aluno.

A subcategoria 03, **Estratégias para criar um ambiente acolhedor e individualizado**, foi respondida 4 (quatro) sujeitos, ou 26,67%. Nessa subcategoria, os respondentes pontuaram que acreditam que o acolhimento contribui para motivar os alunos, tornando-os mais comprometidos e receptivos ao processo de aprendizagem. Os (as) docentes citaram que se esforçam para criar um ambiente acolhedor por meio do reconhecimento da individualidade de cada aluno, de recursos audiovisuais para descontração, do entendimento das particularidades de

cada estudante e da adaptação de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada um. Tais estratégias corroboram a ideia de Mahoney e Almeida (2004), quando elas afirmam que o professor, por ser conhecedor do processo de aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos.

Além disso, os docentes enfatizam a importância de acolher a diferença entre os alunos, promovendo a confiança e a autoestima deles, para que possam desenvolver suas capacidades profissionais e se relacionarem de forma saudável com outras pessoas.

Diante das análises das subcategorias atinentes à categoria Criação de ambiente acolhedor, podemos concluir que os docentes reconhecem a importância de se criar um ambiente acolhedor em sua prática pedagógica. A maneira que os docentes encontram para proporcionar esse ambiente está relacionada ao uso de estratégias diferentes, como metodologias ativas, postura respeitosa e diálogo aberto, reconhecimento da individualidade dos alunos e valorização das diferenças com o objetivo de promover a motivação, o desenvolvimento e a confiança dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, infere-se que o acolhimento na relação professor-aluno proporciona confiança e melhora a autoestima dos estudantes.

**Categoria 07 - Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula**

A categoria 07, **Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula**, investigou as estratégias utilizadas pelos professores para resolver ou mediar as diversas situações que ocorrem no contexto da sala de aula.

Foi perguntado no questionário aos docentes: *Como você lida com os alunos(as) nas diversas situações em sala de aula?* Dos 15 (quinze) docentes participantes, 100% responderam à pergunta.

A partir das análises da categoria **Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula** foram criadas as subcategorias: (1) Mediação de conflitos e comunicação empática, (2) Parceria, acolhimento e participação ativa, e (3) Abordagem

democrática, conforme nos mostra a tabela 17 a seguir.

**TABELA 17 – Indicação das unidades de registro da categoria *Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos* e de suas subcategorias**

(Continua)

| **Categoria VII - Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula** | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| **Subcategoria 01**<br><br>Mediação de conflitos e comunicação empática | Tento ouvir, entender o que se passa, tentando sempre mediar os conflitos da melhor maneira.<br><br>Através do diálogo entre eles e tentar, assim, trazê-los para perto de mim.<br><br>Paciência, parcimônia, humildade e mediando os conflitos e as situações corriqueiras com muito diálogo e troca de experiências.<br><br>Sempre com muita escuta e respeito.<br><br>Vejo cada situação individualmente.<br><br>Procuro entender o contexto, busco acolher as dores e auxiliar no entendimento sem sair do meu lugar de educador. Auxilio nas diversas situações de conflito e medio as relações sempre que necessário.<br><br>Depende de cada situação. Se for conflito, converso individualmente. No geral, tento levantar a autoestima da turma. | 07 | 46,67% |
| Subcategoria 02<br><br>Parceria, acolhimento e participação ativa | Sendo parceiro, acolhedor e participante nos processos educacionais.<br><br>Sempre procurar dentro de um limite ajudar aquele aluno com maior dificuldade, valorizar os que têm maior capacidade para monitorar esses alunos. Trabalhar dinâmicas para fugir um pouco das rotinas de aula. Sempre com leveza, elucidar os problemas com muito cuidado e atenção para não ofender o aluno. Acredito muito na capacidade de conversar de forma até individual para buscar conhecer melhor aquele aluno, conhecer suas dificuldades e ajudá-lo.<br><br>Incentivando a melhorar a partir das falhas e fazendo as cobranças necessárias para contribuir para a formação profissional! | 06 | 40% |

**TABELA 17 – Indicação das unidades de registro da categoria *Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos* e de suas subcategorias**

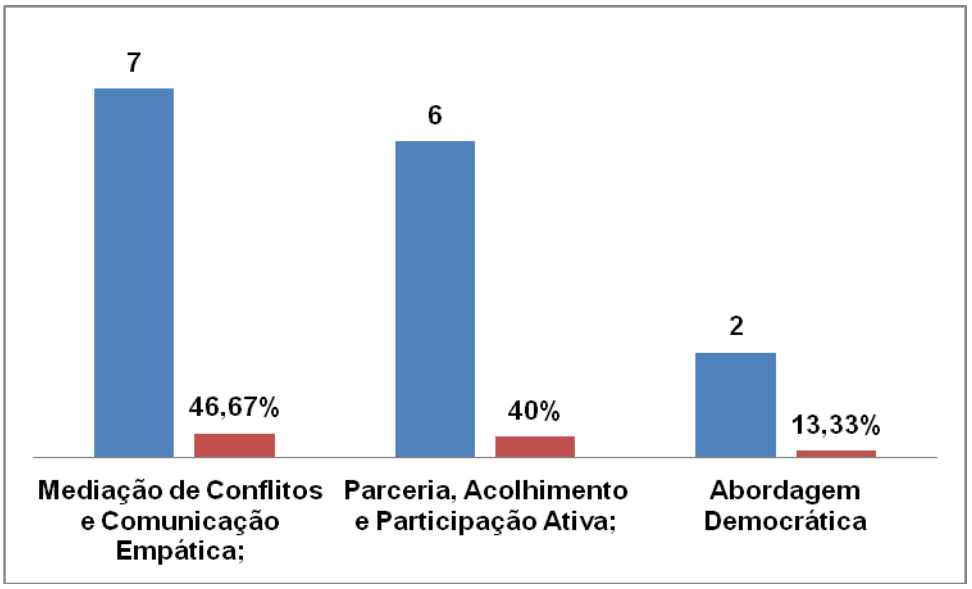
(Conclusão)

| Categoria VII - Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os alunos em diferentes situações em sala de aula | | | |
|---|---|---|---|
| **Subcategorias** | **Unidades de registro** | **Indicações** | **Percentual** |
| Subcategoria 02<br><br>Parceria, acolhimento e participação ativa | Sempre tentando ser uma referência, expondo minhas experiências e pontos de vista. E pedindo para que sempre busquem as próprias experiências e pontos de vista.<br><br>Busco sempre manter um ambiente agradável, fazendo o aluno participar de todas as decisões da sala, como regras de convivência, datas para provas e atividade. | 06 | 40% |
| Subcategoria 03<br><br>Abordagem democrática | Procuro manter o meu equilíbrio. Ter cuidado com minhas projeções e expectativas. Entender seu desinteresse, sua ausência e valorizar a forma que melhor irá lhe cativar.<br><br>Busco lidar de maneira democrática, sempre ouvindo seus pontos de vista e arguições.<br><br>Democraticamente. | 02 | 13,33% |
| | **Total** | **15** | **100%** |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário dos(as) docentes

O Gráfico 25 expressa os dados sistematizados na tabela 17.

**GRÁFICO 25 – Distribuição do percentual das indicações das respostas dos (as) docentes sobre a criação de ambiente acolhedor e suas subcategorias**




Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa com os(as) docentes

A subcategoria 1, **Mediação de conflitos e comunicação empática**, foi respondida por 7 (sete) docentes, ou 46,67%, os quais apontaram que postura de escuta, mediação, diálogo, respeito aos sentimentos e às emoções, cuidado, paciência e atenção individualizada são estratégias para criar um ambiente acolhedor, lidar com os conflitos de maneira construtiva e manter uma autoestima positiva dos alunos.

Os respondentes indicaram, ainda, a postura de escuta respeitosa como uma ferramenta importante para entender e mediar, da melhor maneira possível, os conflitos e as manifestações emocionais ocorridos em sala de aula. Nesse sentido, Arantes (2002) menciona que:

> Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. (ARANTES, 2002, p. 172).

Há que se considerar que

> [...] nas atividades de ensino concentra-se, concretamente, grande parte da carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais que implicam em um enorme poder de impacto afetivo no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas. (LEITE, 2012, p.364-365).

O diálogo foi outra ferramenta destacada pelos respondentes como forma de valorizar a troca de experiências e a comunicação aberta com os alunos. Leite e Tassoni (2013) ressaltam que, por meio da linguagem, nas interações em sala de aula

> [...] novas formas de manifestação afetiva vão se constituindo e significados e sentidos são produzidos. Os alunos constroem a imagem de si mesmos, percebem do que são capazes, identificam suas dificuldades, compreendem ou não os conteúdos, a partir das situações vivenciadas com os professores e dos sentimentos e emoções que elas produziram. (LEITE; TASSONI, 2013, p.270).

Ao que se refere ao uso de estratégias para criar um ambiente acolhedor e promover um relacionamento positivo entre professor e aluno, vale lembrar que

> [...] a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p. 365).

Desse modo, conhecer as manifestações emocionais que ocorrem em sala de aula e poder dialogar sobre elas facilita o trabalho docente, já que:

> Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação. (GALVÃO, 2003, p. 85)

A subcategoria 2, **Acolhimento e participação ativa**, foi respondida por 6 (seis) docentes, ou 40%, cujas respostas indicam que os docentes adotam uma postura de parceria, acolhimento e participação ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como estratégias para criar um ambiente agradável, colaborativo e participativo, os respondentes disseram que tentam ajudar os alunos em suas dificuldades, valorizar aqueles com maior capacidade, incentir o crescimento a partir das falhas, trabalhar com dinâmicas, resolver os problemas com leveza, cuidado e atenção, estabelecer uma comunicação individualizada para conhecer melhor cada aluno; e oferecer suporte quando necessário. Os respondentes apontaram, ainda, que buscam ser referências, compartilhando suas experiências e pontos de vista, incentivando os alunos a buscarem suas próprias experiências e perspectivas.

Para Leite e Tassoni (2013), ter consciência dos mecanismos que despertam sentimentos e emoções no contexto da sala de aula e que inibem ou travam os processos cognitivos possibilita ao professor realizar uma análise cuidadosa de sua prática pedagógica, além de agir de forma diferente diante das manifestações emocionais dos alunos. Para Miras (2004), as interações educacionais não são neutras e, quando as manifestações ocorrem, é mais certo que os alunos se concentrem mais nelas do que no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ao adotar uma postura de escuta, de acolhimento e de parceria nas interações entre professor e aluno possibilita-se a criação de um ambiente de apoio e confiança para ambas as partes. Conforme Mahoney e Almeida (1999, p. 25) "o acolhimento é importante em qualquer idade".

A subcategoria 3, **Abordagem democrática**, foi respondida por 2 (dois) docentes, ou 13,33%. Nessa subcategoria, os respondentes destacaram a manutenção do equilíbrio emocional, da valorização das perspectivas dos alunos e da promoção de um ambiente democrático de aprendizagem como estratégias para lidar com as diversas situações que ocorrem em sala de aula. De acordo com os

participantes, ter uma abordagem democrática permite aos alunos expressarem seus pontos de vista e argumentações e promove um ambiente de diálogo e de aprendizagem.

Sobre isso, Almeida (2004, p. 126) destaca o papel do professor no processo de aprendizagem do(a) aluno(a), considerando todas as suas dimensões com o intuito de o sujeito atingir a plena capacidade cognitiva e afetiva.

> Como a teoria enfatiza a pessoa com as dimensões afetiva, cognitiva e motora, integradas e se nutrindo reciprocamente, o professor deve basear sua ação fundamentado no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo, e vice-versa. A teoria pressupõe uma íntima relação entre emoção e cognição, logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo, e vice-versa.
> Como tudo o que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo e a afetividade tem em sua base a emoção, e como a emoção é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode "ler" seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo. (ALMEIDA, 2004, p.126).

Diante das análises das subcategorias pertencentes à categoria **Abordagens e estratégias utilizadas pelos professores para lidar com as diversas situações no contexto da sala de aula**, podemos inferir a necessidade de o professor ter uma postura respeitosa e uma escuta cuidadosa, objetivando compreender as relações afetivas estabelecidas com o aluno e as diversas situações que ocorrem no contexto da sala de aula. Tais atitudes necessitam ser apreendidas e aprimoradas durante todo o percurso de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO 3 - PRODUTO EDUCACIONAL

Os cursos de Mestrado Profissional em Educação possuem como exigência, além da realização de uma pesquisa científica, a elaboração de um produto educacional. Por sua vez, esse produto deve fundamentar-se na produção de propostas didáticas de aplicação imediata, tendo como objetivo aproximar o estudo teórico do processo de formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Fialho e Hetkowski (2017,p. 30):

> Os Mestrados Profissionais em Educação dirigem o foco aos processos formativos e de investigação para o trato de problemáticas relativas ao ambiente profissional dos pós-graduandos e ao desenvolvimento de produtos que visem soluções e ou encaminhamentos e ou intervenções no âmbito das problemáticas apresentadas. Por estarem voltados para o uso, geração e experimentação de materiais, técnicas, processos, projetos, metodologias, aplicativos, etc., os MPE são, no interior da própria área da Educação, um espaço importante de aplicação, de desenvolvimento, de avaliação e de inovação, no âmbito dos processos formativos e de investigação, do próprio campo da educação, assim como de quaisquer áreas profissionais. Esses são aspectos que também introduzem novas perspectivas na pós-graduação da Educação (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 30).

Nesse sentido, o produto educacional deve ser compreendido como um mecanismo que contribui para o processo de formação dos sujeitos. Sua produção é de natureza didático-pedagógica, devendo envolver a integração entre teoria e prática. Por se tratar de um instrumento de natureza educacional, sua elaboração leva em consideração o objetivo a ser alcançado, o tempo e o espaço, os conhecimentos prévios do público-alvo, a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo e a possibilidade de aplicação em outros espaços de aprendizagem. Nesse sentido, "trata-se de um instrumento de natureza educacional, com identidade própria, que visa à resolução de problemas identificados no contexto ao qual o pesquisador está inserido" (MOREIRA; NARDI, 2009).

De acordo com o regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, os produtos educacionais devem aspirar à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, tanto em ambientes formais quanto em ambientes informais.

Por essa razão, o produto educacional tem por objetivo contribuir com a melhoria do exercício da prática profissional e direcionar a transformação do processo de ensino e aprendizagem, considerando o atendimento às necessidades

institucionais e organizacionais dos sujeitos sociais no mundo do trabalho.

Segundo Moreira e Nardi (2009), os produtos educacionais se concretizam por meio da criação de materiais com fins educativos e podem ser elaborados sob diversos formatos, ou seja, concretizam-se por meio de estratégias inovadoras, tendo em vista a necessidade de aproximação entre as pesquisas desenvolvidas e as práticas de ensino. Conforme esses autores, o produto educacional configura-se em

> [...] alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 04).

Dessa maneira, o produto educacional deve ser compreendido como mecanismo que contribui para o processo de formação dos sujeitos. Sua produção, de natureza pedagógica, deve envolver a integração entre teoria e prática. Por essa razão, é necessário

> [...] investir em produtos que não apenas contemplam a eficiência de um método de ensinar dado conteúdo, mas que envolvam uma reflexão sobre um problema educacional vivido pelo professor em uma dada realidade escolar e que levaria ao desenvolvimento de atividades curriculares alternativas [...], que exigissem a reflexão sobre as finalidades e o significado da educação em ciências na contemporaneidade (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p. 71).

## 3.1 Apresentação do produto educacional

A pesquisa realizada, vinculada à Linha de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), resultou na elaboração de um produto educacional, na forma de cartilha, a qual denominamos: Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica. A escolha por esse material didático-pedagógico justifica-se pelo fato de que não há nenhuma publicação que trate, especificamente, sobre como a afetividade envolvida na relação professor-aluno pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT.

Além disso, a escolha da cartilha como produto educacional relaciona-se ao

fato de constituir-se como uma ferramenta didática importante para compreensão do conteúdo sobre afetividade, oferecendo ao leitor a possibilidade de refletir e de lançar mão de estratégias pedagógicas para a prática profissional. A cartilha caracteriza-se como

> [...] uma ferramenta didática de grande importância para a melhor compreensão do conteúdo, fornecendo ao leitor um cenário mais próximo da realidade. Assim, ela dispõe de grande potencial para a promoção da educação, se tornando um agente facilitador e um importante instrumento educacional. (SILVA *et al*.,2017, p. 47).

Segundo Marteis *et. al*. (2011), as cartilhas são instrumentos facilitadores e mediadores das atividades educacionais. Para esses autores, “o fato de as cartilhas apresentarem formato e tamanho semelhante a revistas proporciona que o assunto seja trabalhado de forma mais detalhada” (MARTEIS *et al.*, 2011, p. 02).

## 3.2 Metodologia

O percurso metodológico para a elaboração da Cartilha “Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica” foi embasado na literatura utilizada e nos resultados obtidos com a pesquisa de campo, tendo por objetivo apresentar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica um documento auxiliar para o trabalho pedagógico dos profissionais envolvidos no processo educativo.

A cartilha é direcionada aos docentes e demais profissionais que atuam nos espaços de aprendizagem da EPT, bem como para todos os que atuam em espaços formais e informais de aprendizagem.

Como suportes teóricos para a elaboração da Cartilha Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica, destacam-se os autores que estudaram sobre a afetividade, a importância da afetividade para o desenvolvimento humano, a importância da afetividade para a aprendizagem, para a relação professor-aluno e para a construção da autoestima, a saber: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Almeida (2008), Arantes (2003), Leite, Tassoni e Silva (2012), Araújo (2003), Dantas (2019), Miras (2004), Oliveira (2019), entre outros.

A Cartilha “Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica” foi produzida em formato de material textual, estruturada da seguinte forma:

apresentação, conteúdo e bibliografia.

Nos conteúdos foram disponibilizados trechos que versam sobre: a) afetividade; b) a importância da afetividade para o desenvolvimento humano segundo Piaget, Wallon e Vygotsky; c) importância da afetividade para a aprendizagem; d) importância da afetividade na relação professor-aluno para a aprendizagem; e) importância da afetividade para a construção da autoestima dos estudantes da EPT. Ao final da apresentação dos conteúdos, o leitor é convidado a mergulhar na prática por meio de exemplos extraídos nos dados da pesquisa de campo. Todos os textos selecionados foram dispostos de maneira a conduzir o leitor a uma leitura que lhe possibilite refletir sobre sua prática profissional e (re)elaborar seus conhecimentos sobre a afetividade no contexto escolar.

## 3.3 Validação do produto educacional

Para avaliação da Cartilha Afetividade e Autoestima na EPT foi enviado aos 15 (quinze) docentes, no início do mês de setembro de 2023, um questionário eletrônico composto por 4 (quatro) questões objetivas e uma questão aberta na qual poderiam apresentar sugestões aditivas, supressivas, modificativas e elogios à cartilha.

O objetivo dessa avaliação era apresentar o produto educacional aos docentes para verificar a viabilidade da cartilha como material de subsídio à docência. Porém, não obtivemos nenhum retorno dos docentes referente à avaliação da cartilha.

Por essa razão e em consonância com o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, o produto educacional planejado e desenvolvido será apresentado para apreciação da banca

## 3.4 Análise da importância do produto educacional

Destacamos que a Cartilha foi desenvolvida especialmente para apoiar e contribuir com os professores em sua atuação pedagógica, pautada no princípio de que toda aprendizagem ocorre de forma cognitiva e afetiva, em todas as etapas de

sua vida. Assim, o produto educacional em questão visa apoiar e contribuir com os docentes em suas práticas pedagógicas e nas relações entre professor e aluno. Assim, consideramos este produto educacional importante, pois traz conteúdos informativos e formativos que subsidiam as práticas pedagógicas dos docentes no processo de aprendizagem dos estudantes, nas relações afetivas professor-aluno e na construção da autoestima acadêmica e profissional dos estudantes.

Esperamos, portanto, que possa auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula e contribuir com a formação referente à influência da afetividade na relação professor-aluno e seus impactos para os estudantes.

O produto educacional, *Cartilha Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica*, consta no apêndice desta dissertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve o objetivo de compreender o papel da afetividade na relação professor-aluno para a construção da autoestima profissional dos estudantes da EPT, apresentando subsídios para o sucesso dos estudantes e, consequentemente, para promover a autoestima positiva, acadêmica e profissional. Dessa maneira, buscou-se apreender como a dimensão afetiva dessa relação pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT. A análise teórico-prática possibilitou-nos analisar as percepções dos estudantes dos cursos técnicos noturnos, oferecidos na forma subsequente, e dos professores atuantes nesses cursos das unidades do CEFET-MG e do SENAC acerca da concepção de afetividade e da sua influência na aprendizagem, na relação professor-aluno, na construção da autoestima e na visão dos estudantes como futuros profissionais. Além disso, possibilitou-nos também refletir sobre a afetividade na relação entre professor e aluno sob o ponto de vista dos professores.

O levantamento bibliográfico foi estruturado com base nas teorias do desenvolvimento humano, apresentadas pelos teóricos da Psicogênese e em livros e artigos que discorrem sobre o conceito de afetividade, a influência da afetividade na aprendizagem, a influência da afetividade nas relações professor-aluno para a aprendizagem, a importância das relações afetivas entre professor e aluno, e sobre a influência da afetividade para a construção da autoestima acadêmica e profissional dos estudantes.

Os dados obtidos na pesquisa de campo confirmaram a influência da afetividade na aprendizagem, na relação professor-aluno e na percepção de vir a ser dos estudantes e professores percebidos no estudo teórico. Os resultados apresentaram como a afetividade influencia de forma positiva nas relações interpessoais, na aprendizagem, na motivação para estudar e na autoestima dos estudantes.

Os dados relativos ao conceito de afetividade entre os estudantes e professores vão ao encontro das concepções do tema encontradas na literatura utilizada. Os dados coletados envolvem a concepção de afetividade na relação entre professor e aluno como afetos, sentimentos, emoções, interações, atitudes e trocas sociais. Nesse sentido, a concepção de afetividade é entendida pelos estudantes

como um conjunto de experiências subjetivas e reações emocionais que despertam sensações agradáveis. Essa concepção aponta que as relações estabelecidas no contexto das unidades pesquisadas ocorrem de forma satisfatória do ponto de vista da maioria dos estudantes.

Já os professores concebem a afetividade intrinsecamente ligada aos sentimentos e às emoções nas relações interpessoais. Mesmo que a maioria dos professores tenha apontado que não recebeu em sua formação recursos para trabalhar a afetividade no contexto escolar, eles a consideraram como um elemento importante para a criação de um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem. O fato de a formação acadêmica dos docentes não ter contemplado a questão da dimensão afetividade como elemento constitutivo do processo de aprendizagem do sujeito aponta uma lacuna dos cursos de graduação ofertados .

Na perspectiva aqui adotada, a afetividade refere-se a várias formas de vivências afetivas, pois a vida afetiva, que tem por base as emoções, acontece em um contexto de relações interpessoais: entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e os objetos do conhecimento e entre o sujeito e o mundo à sua volta. Assim, o sujeito, o tempo todo, afeta e é afetado pela afetividade, provocando-lhe sensações agradáveis e desagradáveis.

A partir das reflexões sobre afetividade, constatou-se que as concepções apresentadas pelos estudantes e pelos professores se relacionam à palavra afetividade no sentido de que a afetividade pode ser definida como um conjunto de estados psicológicos, no quais o sujeito qualifica os afetos sentidos em relação a si próprio, aos outros e ao mundo em seu entorno. Tais qualificações são pessoais, variam de pessoa para pessoa e acontecem em consonância com as suas expectativas e suas vivências. Ao ser afetado ou afetar, o sujeito atribui algum valor à situação ocorrida e surgem, daí, sentimentos e emoções.

Nesse sentido, a concepção de afetividade como sentimentos e emoções expressa-se pela capacidade de demonstrar afeto nas relações interpessoais, na capacidade de estabelecer vínculos afetivos e nas manifestações de amor, carinho, amizade, cuidado, confiança, empatia, respeito, compreensão, colaboração, solidariedade, atenção, proteção, educação e zelo. Assim, a concepção de afetividade constitui-se como uma organização viva, rica em conteúdos e significados afetivos.

Dessa maneira, a dimensão afetiva do estudante não pode ser

desconsiderada no contexto escolar em detrimento da dimensão cognitiva. O processo de ensino-aprendizagem não é neutro, constituindo-se como um complexo sistema de interações, no qual a afetividade é um dos seus aspectos centrais. Nesse processo, a postura do professor, a maneira como ele conduz o processo de aprendizagem, a forma como lida com os conflitos e a relação que cria com o estudante contribuem para a construção da autoestima acadêmica e profissional. Essa construção colaborativa também é notória ao despertar no estudante o desejo de progredir e ter sucesso nos estudos e na carreira escolhida, bem como no estabelecimento das relações entre os próprios estudantes e dos estudantes com o objeto do conhecimento. Assim, a afetividade presente nessa relação contribui para uma aprendizagem com sentido e significado para o estudante, pois as interações, o acolhimento, a conexão e as trocas realizadas transmitem segurança, confiança e motivação para estudar e atuar profissionalmente.

Nesse contexto, de acordo com as reflexões realizadas, compreendemos que a afetividade ajuda a avaliar as experiências vividas e a planejar outras, conforme a percepção afetiva que se tem da situação vivida. Como analisado, a afetividade apontada na relação professor-aluno pelos estudantes e professores das unidades do CEFET-MG e do SENAC apresenta-se como um elemento importante em suas interações, para a avaliação que fazem de si próprios, de seu autoconceito acadêmico e de sua autoestima, além de influenciar diretamente a maneira como absorvem os conhecimentos. Essas relações fazem com que os estudantes se sintam seguros, confiantes, valorizados, estimulados a superar dificuldades e obstáculos e a construir uma autoimagem positiva de si próprios. Do ponto de vista dos estudantes, os professores são vistos como exemplos a serem seguidos. O professor é aquele que guia a aprendizagem, fortalece as relações, apoia o desenvolvimento tanto acadêmico quanto emocional e orienta o crescimento profissional. Para os professores, a afetividade fortalece o vínculo entre professor e aluno, promove a confiança e a troca de informações, além de contribuir para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Os resultados das análises sobre a afetividade na relação professor-aluno nos mostra que o acolhimento, o cuidado, o estímulo, o apoio, a confiança, a segurança, a motivação, a valorização, os elogios e o fato de ser reconhecido pelos professores constituem elementos importantes para a construção da autoestima dos estudantes e para o desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias para atuar no

mercado de trabalho. Assim, o trabalho desenvolvido pelos professores é compreendido pela maioria dos estudantes participantes desta pesquisa como atencioso, cuidadoso e acolhedor. Tais sentimentos geram, ainda, o sentimento de pertencimento ao contexto escolar. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que uma minoria de estudantes apontou sentimentos negativos na relação professor-aluno e sentimento de não acolhimento. Tal constatação poderá ser, ainda, pesquisada para compreender possíveis fatores da vida desses jovens estudantes, como etnia, gênero e classe social por exemplo, que podem estar interferindo na relação professor-aluno, na elaboração do sentimento de pertencimento ao contexto escolar e na construção de sua autoestima acadêmica.

O bom desempenho acadêmico dos estudantes, influenciado pela afetividade na relação professor-aluno, contribui para o aumento da autoestima e para a construção de uma postura proativa para o desenvolvimento das habilidades profissionais. Porém, o baixo desempenho acadêmico e os sentimentos negativos em relação ao professor e ao processo de ensino são fatores determinantes para diminuir a confiança, a autoestima e a visão de futuro como profissional. A frieza do professor, a falta de aulas práticas e a baixa qualidade do ensino foram apontados como fatores que geram poucas expectativas e sentimentos negativos.

No viés dos docentes, a afetividade na relação professor-aluno foi considerada como importante para a aprendizagem dos estudantes, no entanto a visão dos docentes a respeito da importância da afetividade para a aprendizagem foi destacada a partir das experiências na docência, ou seja, na prática pedagógica. Tal constatação mostrou-nos que a compreensão dos professores pesquisados sobre a importância da afetividade para a aprendizagem vem de suas experiências pessoais, pedagógicas e empíricas.

As atitudes e estratégias de ensino utilizadas e apontadas para criar um clima acolhedor permitiu-nos afirmar que, embora uma pequena parte dos estudantes pesquisados relacione a afetividade no contexto educacional a sentimentos negativos, o cuidado nas interações entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem promove sentimentos positivos e de bem-estar, permitindo aos estudantes vislumbrarem o sucesso nos estudos e um futuro como profissionais bem-sucedidos.

Assim, para a maioria dos estudantes e professores da EPT das unidades pesquisadas, as relações afetivas entre professor e aluno colaboram para a

construção do sentimento do que o estudante deseja ser no futuro e como deseja ser, ou seja, colaboram para construir uma autoestima positiva de si próprio e como se projeta como profissional.

Mediante essas reflexões, esta pesquisa possibilitou compreender o significado da afetividade na relação professor-aluno para a construção da autoestima profissional dos estudantes da EPT, bem como as percepções e anseios dos estudantes em relação aos seus professores e a iminência de atuar profissionalmente. Os trabalhos analisados apontam que a afetividade na relação das interações professor-aluno no contexto das unidades pesquisadas proporciona experiências de grante importância para a construção do indivíduo em todas as suas dimensões, inclusive na construção da autoestima profissional dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **Henri Wallon**. Psicologia da Educação. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2001

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev**. Fac. Educ. UFG, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008, p.344.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições deHenri Wallon. In: NOVAIS, Robson de Macedo (org.). Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa. Curitiba: CRV, 2021, 182p.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004, pp. 119-140.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Grupo de Estudos "Henri Wallon, Psicólogo e Educador": contribuições às pesquisas sobre afetividade na educação e à formação de professores. In: NOVAIS, Robson de Macedo (org.). **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2021, p.33-46.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.109-128.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.153-169.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Histórico da educação profissional e tecnológica no Brasil***. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731. Acesso: 9 mar. 2022.
BRASIL. Ministério da Educação.Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico /BNC C_Ens inoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022 .

BRASIL. Ministério da Educação. Documento **Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014. Disponível em: https://avr.ifsp.edu.br/images/pdf/Comissoes_Outros/PermanenciaExito/Documento Orientador-SETEC.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRENNER, Charles. **Noções Básicas de Psicanálise:** introdução à psicologia psicanalítica. Tradução Ana Mazur Spira. 3º edição. Rio de Janeiro, Imago: São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1975, p.54.

BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO José Fernando Bitencourt. **Expectativa do Professor:** Implicações Psicológicas e Sociais. V. M. V. — Expectativa do Professor: Implicações Psicológicas e Sociais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980, p. 58-79. Disponível em: https:// www.scielo.br/j/pcp/a/cpXKJCPGHNbYffg38xWg Wgv/abstract/?lang=pt. Acesso em: 5 de set. 2022.

CABANÍ, María Luisa Pérez. **A aprendizagem escolar do ponto de vista do aluno:** os enfoques de aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, Vol. 2, p. 193-208.

CAPELATTO, Ivan. **Diálogos sobre a afetividade**. São Paulo: Papirus, 2009.

COLL, César. Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, v. 2, p. 107-127.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2.ed-Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

FERREIRA, Aurino Lima. ACYOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Editora UFPR.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da Suplência. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues.Porto Alegre: Artmed, 1991.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, 2017, p. 19-34. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 de jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia; Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.71-88.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica**. São Paulo: Lemos, 1997, p. 49-78.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Download s/GUERRA %20%20Dialogo%20entre%20Neurociencia%20 e%20Educacao.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

KAPLÚN, Gabriel. **Material educativo:** a experiência do aprendizado. Comunicação apresentada no 6º Congresso da Alaic (AssociaçãoLatino-Americana de Pesquisadores da Comunicação), Santa Cruz de La Sierra, Bolívia, 2002, p. 46-60.

KUBO Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Revista Interação Psicológica**, v. 5, 2001. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321. Disponível em https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665. Acesso em:15 abr. 2023.

LA-TAILLE, Elizabeth Harkot-de-. Ação moral e estereótipos culturais. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.171-189.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, **Wallon:teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019.

LEITE, Sérgio A. Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v.20, n.2, p.355-368, 2012.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In PATTO, Maria Helena Souza (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, 1997, p. 301-325.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula:** as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em:https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo da. AFETIVIDADE: 20 anos de pesquisa do grupo Afeto. In: NOVAIS, Robson de Macedo (Org.). **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2021, 182p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula:** as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2023.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula:** as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 47-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBERTO, Tânia Sanches. O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007, p.59-74.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, p. 67-72, dez. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1993000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 set. 2022.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henri Wallon**. Psicologia da Educação. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, pp. 11-20. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5816073/mod_resource/content/1/Wallon_texto%20de%20apoio.pdf. Acesso: 30 jul. 2022.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, Vol. 2, p. 209-222.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n.3, p. 1-9, set/dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/549. Acesso: 18 de fev. 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vigotski, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019, p. 33-52.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.13-34.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Tradução Cláudio J.P. Saltini, Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, Jean. **Ensaio sobre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução: Francisco M. Guimarães. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Fausto E. M. A dimensão afetiva do sujeito psicológico: algumas definições e principais características. **Revista de Educação**, v. 10, nº 10. 2007. Disponível em:https://seer.pgsskroton.com/educ/issue/view/208. Acesso em: 16 ago. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho- cientifico-2-edicao. Acesso em: 02 maio 2022.

RASCHE,Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira.**Pigmaleão na sala de aula:** quinze anos sobre as expectativas do professor. São Paulo: Cad. Pesquisa, 1986, pp.61-70.

ROSENTHAL, Robert. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton — Century — Crofts, 1966.

SCHWERZ, eat al. **"Este aluno não vem mais, professor!"** Um estudo sobre evasão escolar na educação profissional tecnológica dos Institutos Federais – 2014 A 2022. Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer – Jandaia-GO, v.19 n.42; p. 244 2022. Acesso em: 06 jul. 2023.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem:** contribuições da teoria de Henri Wallon. São Paulo, 2017, 164p Disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em 05 mar. 2023.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.53-70.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O processo de mediação: das definições teóricas às propostas pedagógicas. **Eutomia**, Recife, v. 19, n. 1, p. 142-156, jul. 2017. DOI: https://doi.org/10.51359/1982-6850. 2017.15165. Disponível em https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/15165. Acesso em: 21 maio 2022.

TAPIA, Jesús Alonso; MONTERO, Ignacio Montero. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, Vol. 2, p. 177-192.

TASSONI, Elvira C. Martins. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Unicamp, São Paulo, 2000.

TASSONI, Elvira C. Martins. Afetividade e aprendizagem: A relação professor e aluno. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf. Acesso em: 23 de jun. 2023.

TROCHIM, W. M. K. Outcome Pattern Matching and Program Theory. Evolution and Program Planning. v. 12(4), 1989 pp. 355-366. Disponível em: www.billtrochim.net/research/Outcome Pattern Matching and Program Theory.pdf. Acesso em: junho. 2023.

VYGOTSKY, Liev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole et.al. Tradução:José Cipola Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Liev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VYGOTSKY, Liev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. 1ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. Tradução: Doris Sanches Pinheiro, Fernanda Alves Brada. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

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

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai; supervisão editorial Maria Regina Maluf. 5ed. - São Paulo: Pioneira, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

# APÊNDICE

## QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

1- Para você, o que é afetividade?

2- Você se sente acolhido pelos seus professores? Se sim, explique como você sente este acolhimento. Se não, explique por que não se sente acolhido.

3- Descreva qual é a importância da relação professor-aluno para a sua aprendizagem?

4-Como a afetividade presente em seu relacionamento com os/as professores(as) influencia na sua autoestima como estudante?

5- O seu desempenho como estudante permite você se ver como profissional? Por quê?

6- Como você se vê como futuro profissional?

## QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES

1- Qual a sua formação?

2- Há quanto tempo você leciona?

3- Em qual unidade de ensino leciona? Há quanto tempo?

4- Para você, o que é afetividade?

5- Em sua formação profissional você aprendeu ou obteve recursos para trabalhar a afetividade no espaço da sala de aula com seus alunos?

6- Na sua opinião, a afetividade presente na relação professor-aluno influencia no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as)? Por quê?

7- O que você sabe sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?

8- O que você sabe sobre a importância da afetividade para o desenvolvimento da autoestima profissional dos(as) alunos(as)?

9- Na sua prática pedagógica, você se importa em criar um ambiente acolhedor para os(as) alunos(as)? Se sim, de que maneira você cria um ambiente acolhedor? Se não, por que não cria esse ambiente?

10- Como você lida com os alunos(as) nas diversas situações em sala de aula?

## QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

1) A *Cartilha Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica* apresenta preocupação com a clareza, a estética e o aspecto visual de modo a facilitar a leitura e a utilização pelos usuários?

A) ( ) Concordo totalmente.

B) ( ) Concordo na maior parte.

C) ( ) Discordo totalmente.

D) ( ) Discordo em maior parte.

2) O Produto Educacional possui conteúdo adequado sobre o papel da afetividade na relação professor-aluno, tendo em vista apreender como a dimensão afetiva dessa relação pode contribuir para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT?

A) ( ) Concordo totalmente.

B) ( ) Concordo na maior parte.

C) ( ) Discordo totalmente.

D) ( ) Discordo em maior parte.

3) A *Cartilha Afetividade e autoestima na Educação Profissional e Tecnológica* apresenta conteúdos que fornecem informações sobre a importância das relações afetivas entre professor-aluno para a aprendizagem e para o desenvolvimento da autoestima profissional dos estudantes da EPT?

A) ( ) Concordo totalmente.

B) ( ) Concordo na maior parte.

C) ( ) Discordo totalmente.

D) ( ) Discordo em maior parte.

4) Após o processo de aplicação do Produto Educacional, pode-se concluir que ele contribuirá como suporte ao trabalho dos docentes no que diz respeito à importância de se criar um ambiente acolhedor para os(as) alunos(as)?

A) ( ) Concordo totalmente.

B) ( ) Concordo na maior parte.

C) ( ) Discordo totalmente.

D) ( ) Discordo em maior parte.

5) Elogios e sugestões para readequação da Cartilha Afetividade na Educação Profissional e Tecnológica.

PRODUTO EDUCACIONAL (Segue anexo)

Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha
Sabina Maura Silva

# AFETIVIDADE E AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**
***CAMPUS* DIVINÓPOLIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CLEUSA APARECIDA RIBEIRO ROCHA**

CARTILHA

AFETIVIDADE E AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado intitulada

# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLóGICA

Divinópolis-MG
2023

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**
***CAMPUS* DIVINÓPOLIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**CLEUSA APARECIDA RIBEIRO ROCHA**

# CARTILHA

## AFETIVIDADE E AUTOESTIMA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Produto Educacional resultante dos estudos produzidos na Dissertação de Mestrado Profissional intitulada: **A influência da afetividade na relação professor-aluno para a construção da autoestima profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica,** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Divinópolis, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Área de concentração**: Educação Profissional e Tecnológica.

**Linha de pesquisa**: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

**Sublinha de pesquisa**: Práticas Educativas no – Macroprojeto 01.

**Orientadora**: Profª. Dra. Sabina Maura Silva.

Divinópolis-MG
2023

# SUMÁRIO


**APRESENTAÇÃO** ..... 7

**A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.** ..... 8

Breve histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ..... 8

Concepção de Educação Profissional e Tecnológica - EPT ..... 8

Os Institutos Federais e os CEFET's ..... 9

O que é afetividade? ..... 10

O que é autoestima? ..... 11

Quando começou a se pensar no conceito de afetividade na educação? ..... 11

A concepção de afetividade para os sujeitos pesquisados ..... 12

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET** ..... 13

Afetividade e inteligência - relação de correspondência ..... 14

A abordagem da teoria piagetiana ..... 14

O processo de desenvolvimento mental ..... 14

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO WALLON** ..... 16

O desenvolvimento da afetividade ..... 17

Afetividade e inteligência - relação de alternância ..... 18

As emoções ..... 19

Os sentimentos ..... 19

**IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO VYGOTSKY** ..... 20

Afetividade e inteligência - relação de complementariedade ..... 20

A linguagem ..... 20

A cultura ..... 20

A Mediação ..... 21

Relações de interação ..... 21

**IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM** ..... 22

A afetividade no processo de ensino-aprendizagem para os sujeitos da pesquisa ..... 25

# SUMÁRIO


**IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS PARA A APRENDIZAGEM ..... 26**

Aprendizagem e meio social ..... 26

Afetividade e aprendizagem no contexto escolar ..... 27

Afetividade, aprendizagem e o papel do professor ..... 27

Afetividade na relação professor-aluno para os sujeitos da pesquisa ..... 27

Sugestões de estratégias para lidar com as manifestações das emoções em sala de aula ..... 28

O sentimento de acolhimento ..... 28

Ações que demonstram acolhimento para os discentes pesquisados ..... 29

Estratégias para criar um ambiente acolhedor na EPT, segundo os docentes pesquisados ..... 29

**IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS PROFESSOR - ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA ..... 30**

Relações afetivas no ambiente escolar ..... 30

Relação professor-aluno ..... 31

O sentido da aprendizagem ..... 31

O papel do autoconceito ..... 32

O sentimento de competência ..... 32

Fatores que contribuem para a construção da autoestima e autoimagem profissional ..... 33

Ações afetivas ..... 33

Mensagem final ..... 34

**REFERÊNCIAS ..... 35**

# APRESENTAÇÃO

Olá, estamos felizes por você ter acesso a este material!

Esta Cartilha, Afetividade e Autoestima na EPT é o produto educacional (PE) resultante da dissertação intitulada "A influência da afetividade na relação professor-aluno para a construção da autoestima profissional dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica", apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, no curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Divinópolis, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção de título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

A cartilha tem como objetivo apresentar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica subsídios para o trabalho pedagógico dos profissionais envolvidos no processo educativo. O conteúdo é direcionado aos docentes e demais profissionais que atuam nos espaços de aprendizagem da EPT, bem como para todos os que atuam em espaços formais e informais de aprendizagem.

Esta Cartilha, Afetividade e Autoestima na Educação Profissional e Tecnológica, foi desenvolvida especialmente para apoiar e contribuir com os professores em sua atuação pedagógica, pautada no princípio de que toda aprendizagem do sujeito ocorre de forma cognitiva e afetiva, em todas as etapas de sua vida. Assim, o produto educacional em questão visa apoiar e contribuir com os docentes em suas práticas pedagógicas e nas relações entre professor-aluno. O conteúdo informativo e formativo da cartilha traz sugestões e informações que subsidiam as práticas pedagógicas dos docentes no processo de aprendizagem dos estudantes, nas relações afetivas professor-aluno e na construção da autoestima acadêmica e profissional dos estudantes.

Espera-se, portanto, que a Cartilha Afetividade e Autoestima na Educação Profissional e Tecnológica possa auxiliar o trabalho dos professores em sala de aula e contribuir com sua formação referente à influência da afetividade na relação professor-aluno e seus impactos para os estudantes.

Divinópolis, agosto de 2023.

Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha

# A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

## BREVE HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica constitui-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país.

É reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e às empresas locais, atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer.

Integra o sistema federal de ensino vinculado do Ministério da Educação, sendo instituída pela reunião de um conjunto de instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II.

## CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – EPT

Orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. (MEC, 2010, p. 6).

## OS INSTITUTOS FEDERAIS E OS CEFET's

Têm **o papel** de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC, 2010, p. 21).

Constituem um **espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regi**onal. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (MEC, 2010, p. 22).

Como **princípio** em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais e os CEFET's deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (MEC, 2010, p. 26).

Esse lidar, pois, com o **conhecimento de forma integrada e verticalizada** exige outra postura que supere o modelo hegemônico disciplinar. Significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. Para efeito de compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio à formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (MEC, 2010, p. 27).

# O QUE É AFETIVIDADE?

Os teóricos da Psicogênese, segundo Leite, Tassoni e Silva (2021, p.19), defendem que "a afetividade é um elemento constitutivo dos seres humanos, considerando-a como uma chave propulsora para o seu desenvolvimento integral", em razão da sua atuação fundamental na construção e estruturação psíquica do indivíduo.

Conforme Pinto (2007, p. 12), a afetividade engloba

> uma miríade de estados de ânimo e (...) uma organização viva de significados e conteúdos psicológicos; como tristeza, amor, paixão, inveja, desesperança e outros mais. Sendo assim, os seres humanos agem psicológico-afetivamente às experiências da vida: a afetividade contém a dedução próxima das qualidades dos objetos anímicos ou reais que os seres humanos “sentem” deles. Em suma, os seres humanos são “afetados” pela afetividade.

O mesmo autor aponta que,

> [...] por afetividade entende-se o conjunto de emoção e sentimento. Isso significa dizer que a afetividade engloba tanto uma reação do corpo (emoção), como também uma experiência subjetiva (sentimento). Um dos exemplos de afeto é o amor sentido por si mesmo ou mesmo por alguém. Em suma, se é *afetado* pela afetividade a todo o tempo (positiva ou negativamente). (PINTO, 2007, p.12).

Referindo-se a Bock e colaboradores (1999, p. 193), Pinto (2007, p. 12) destaca:

> Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valorização positiva ou negativa para as situações de nossa vida; eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas ações ao meio. (BOCK et al., 1999, p.193 *apud* PINTO, 2007, p.12)..

## E PARA VOCÊ, O QUE É AFETIVIDADE?

# O QUE É AUTOESTIMA?

De acordo com Miras (2004), a capacidade do indivíduo de se perceber como pessoa com valor próprio está relacionada ao autoconceito que o indivíduo tem de si mesmo. O autoconceito, referente à sua autoimagem, define-se como conhecimento que o indivíduo tem de si, engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa: sobre sua "aparência e habilidades físicas, suas capacidades e características psicológicas, suas capacidades de relação interpessoal e social, características morais" (MIRAS, 2004, p. 210-211).

La Taille (2006, p.56) define que a ‘‘autoestima corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio”. Já Miras (2004, p.211) dia que a autoestima:

> La Taille (2006, p. 56) define que a "autoestima corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio". Já Miras (2004, p. 211) diz que a autoestima “[...] refere-se à avaliação afetiva que fazemos de nosso autoconceito em seus diferentes componentes, ou seja, como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui”.

Miras (2004, p. 211.) chama a atenção, como já mencionado por Mahoney e Almeida (2005), para o fato de que o autoconceito e a autoestima compõem a representação que a pessoa tem de si, não somente no momento presente, mas também no futuro. Nesse sentido, ele avalia que a

> representação de si no futuro inclui, segundo Markus e Nurius (1986), uma variedade de eus possíveis; o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser, o eu que a pessoa desejaria ser e o eu que a pessoa teme chegar a ser. (MIRAS, 2004, p.211 )

## QUANDO COMEÇOU A SE PENSAR NO CONCEITO DE AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO?

Segundo Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 19), Wallon defende que "a afetividade é um elemento constitutivo dos seres humanos, considerando-a como uma chave propulsora para o seu desenvolvimento integral". Os mesmos autores apontam que o conceito de afetividade, até a metade do século XIX, foi considerado "o lado confuso dos homens em vários campos científicos, dentre eles, o campo da Educação" (p.16). Foi a partir do século XX que a afetividade começou a ser estudada como aspecto constitutivo do ser humano, assim como a inteligência, nos processos de ensino e aprendizagem, no contexto da sala de aula.

Ainda conforme Leite, Tassoni e Silva (2021), foi o filósofo holandês Baruch Spinoza (1632-1677) quem desempenhou um papel muito importante na abordagem da afetividade ao conceber uma nova maneira de compreender o ser humano. Na concepção monista de Spinoza "alma e corpo são atributos de uma mesma substância" (p.17), opondo-se à visão dualista, segundo a qual "razão e emoção, além de corpo e alma, são considerados elementos dissociados" (p.17). Os autores destacam, ainda, que, na visão dualista, "a razão sempre foi considerada como a dimensão mais importante do processo de desenvolvimento humano" (p.17) e que seria essa a razão pela qual a "afetividade sempre foi excluída e/ou secundarizada, em especial no trabalho educacional" (p.17).

Em consequência disso, Wallon realizou estudos sobre a relevância da dimensão afetiva para o desenvolvimento do indivíduo, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, dentre outros

# A CONCEPÇÃO DE AFETIVIDADE PARA OS SUJEITOS PESQUISADOS

**A pesquisa realizada, à qual esse produto se vincula, indica-nos a concepção de afetividade pelos sujeitos pesquisados:**

## ➡ Para os Professores:

A atividade está ligada aos sentimentos e as emoções geradas nas relações interpessoais. A afetividade foi apontada como a capacidade de nutrir afeto por outras pessoas e como um componente importante nas relações humanas, especialmente, na maneira como os seres humanos interagem entre si e como criam os seus laços afetivos.

## ➡ Para os Estudantes:

A afetividade se manifesta nas relações interpessoais e engloba tanto a ação de dar afeto quanto a ação de recebê, provocando sensações agradáveis ou desagradáveis. O afeto presente nas relações interpessoais é descrito como amor, carinho, amizade, cuidado, proteção, consideração confiança, empatia, respeito, compreensão, solidariedade e zelo.

# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO PIAGET

Jean Piaget aprofundou seus estudos sobre como o seer humano constrói seus conhecimentos na interação do homem com o meio, do sujeito com o objeto. O autor da Psicogênese, assim como fez Henri Wallon, apontou a ideia de uma correspondência constante enter aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta, não apenas de maneira geral, mas em todas as fases do desenvolvimento, mesmo não tendo aprofundado seus estudos sobre essa correspndência , conforme nos aponta Souza (2011).

O núcleo da teoria de Piaget, segundo Souza (2003), foi a busca para descrever as estruturas ou formas de organização da inteligência. O autor se interessou pela ‘‘lógica do pensamento’’, cuja gênese se encontra na lógica das ações dos primeiros 24 meses de vida da criança

Piaget, quando ministrou curso na Sorbonne (1953-1954) chamado ‘‘As relações entre *afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança"* que o permitiu explicitar suas reflexões sobre a afetividade, a socialização, a vontade e a moral – definiu a afetividade como:

> a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular as emoções; e b) as diversas tendências, incluindo as "tendências superiores" e, em particular, a vontade. (PIAGET, 1954, p.39)

Para Piaget, os primeiros sentimentos da criança, de acordo com Souza (2003, p.60), estão ligados à satisfação de suas necessidades; e os sentimentos mais evoluídos seriam mais ligados a elementos cognitivos. Piaget (2014, p.38) ao apontar que "afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas" concorda com Wallon, quando este aponta que "o aspecto emocional é a dimensão central mais primitiva do desenvolvimento humano" (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021, p.19).

Nesse processo de desenvolvimento, de equilibração progressiva da afetividade e da inteligência, a vontade funciona como uma "readaptação em caso de conflito das tendências, do mesmo modo que o ato de inteligência é uma readaptação quando acontece uma desadaptação momentânea" (PIAGET, 2014, p.239). A vontade age como uma "força reguladora dos sentimentos" (SOUZA, 2003, p.65), funcionando como instrumento de conservação de valores e responsável pela:

> [...] hierarquização dos sentimentos e valores, revestindo-se de papel importantíssimo no desenvolvimento moral. Piaget equipara a vontade, no plano afetivo, à operação, no plano cognitivo, pois é o que permite a regulação das forças em jogo para tomar decisões, julgar e estabelecer metas a serem atingidas. (SOUZA, 2003, p.65).

## AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA- RELAÇÃO DE CORRESPONDÊNCIA

Ao falar do papel da afetividade, Piaget (2014, p.36-39) explica que ela interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, sendo a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, desempenhando o papelde elemento energético das condutas. Por isso, não cria estruturas cognitivas e "não modifica as estruturas da inteligência" (PIAGET,2014, p.43) nas quais intervém. Para o autor, inteligência e afetividade são de natureza diferente, mas "indissociáveis", existindo "uma correspondência constante entre aspectos afetivos e intelectuais em qualquer conduta" (SOUZA, 2003, p.57).

## A ABORDAGEM DA TEORIA PIAGETIANA

Para Souza (2003), a abordagem da teoria de Piaget rompe com a dicotomia inteligência/afetividade, (i) descrevendo o desenvolvimento psicológico como uno nos aspectos afetivos e cognitivos, (ii) reafirmando que nunca se encontra um estado afetivo sem elementos cognitivos e nem o contrário, (iii) defendendo a "correspondência entre as construções afetivas e cognitivas, ao longo da vida dos indivíduos" (PIAGET, 2003, p.54),

## O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO MENTAL

Para Piaget (1996), o processo de desenvolvimento mental acontece de maneira "sequencial" e espontânea, tendo como ponto de partida as potencialidades de cada indivíduo e sua interação com o meio. Piaget denomina "sequencial uma série de estágios cada um dos quais é necessário, por conseguinte, e resulta forçosamente do precedente (...), preparando o seguinte (...)" (PIAGET, 1996, p.26-27). São considerados pelo autor: período da inteligência sensória - motora; período da inteligência pré - operatória; período da inteligência operatória - concreta; período da inteligência operatória - formal.

Piaget (1996, p.13-15) esclarece que, nesse processo de construção do conhecimento cognitivo e afetivo, a assimilação assume um importante papel, pois, "nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui simples cópia do real, porque contêm um processo de assimilação a estruturas anteriores" (PIAGET, 1996, p.13), ou seja, existe uma "integração a estruturas prévias que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta integração" (PIAGET, 1996, p.13).

## QUADRO 1 - Resumo do Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo

| Estágio | Características do Estádio | Principal Mudança do Estágio |
|---|---|---|
| Sensório motor | | |
| Período 1 (0 -1 mês) | Atividade reflexa apenas; não há diferenciação. | O desenvolvimento caminha da atividade reflexa representação e solução de problemas sensórios - motores. Surgem os sentimentos primitivos de gostar e não gostar. A afetivida de é investida no "eu". |
| Período 2 (1-4 meses) | Coordenação mão-boca; diferenciação no ato reflexo de sugar. | |
| Período 3 (4-8 meses) | Coordenação mão-olho; repetição de eventos extraordinários. | |
| Período 4 (8 -12 meses) | Coordenação de dois esquemas; permanência do objeto. | |
| Período 5 (12 - 18 meses) | Obtenção de novos meios pela experimentação; acompanhamento das sequências dos deslocamentos. | |
| Período 6 (18 - 24 meses) | Representação interna; novos meios através de combinações mentais. | |
| Pré-operacional (2 7 anos) | Problemas resolvidos pelo emprego das representações mentais - desenvolvimento da linguagem (2-4). Pensamento e linguagem, ambos egocêntricos. Não se pode solucionar os problemas de conservação. | O desenvolvimento caminha da representação sensório-motora ao pensamento pré-lógico e à solução de problemas. Tem início o verdadeiro comportamento social. Intencionalidade ausente nos julgamentos morais. |
| Operações concretas (7 11 anos) | O pensamento adquire reversibilidade. Pode solucionar os problemas de conservação - as operações lógicas são aplicadas na solução de problemas concretos. Não pode resolver problemas verbais e problemas hipotéticos complexos. | O desenvolvimento caminha do pensamento pré lógico à solução de problemas concretos. Aparecimento da vontade e início da autonomia. Aintencionalidade é construída. |
| perações formais (11-15 anos) | Pode resolver todos os tipos de problemas, logicamente - e pensar cientificamente. Soluciona os problemas verbais e hipotéticos complexos. Estruturas cognitivasadultas. | O desenvolvimento caminha da solução lógica dos problemas concretos à solução lógica de todos os tipos de problemas. Emergência dos sentimentos idealistas e formação da personalidade. Início da adaptação ao mundo adulto. |

Fonte: WASWORTH, 1999,p. 156

# A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO WALLON

Henri Wallon (1879-1962) foi um dos teóricos da Psicogênese que mais fundamentou os estudos sobre a afetividade de maneira mais detida e aprofundada. Porém, ressalta Almeida (2008) que a afetividade na obra de Wallon não se encontra sistematizada, isto é, não é apresentada como conjunto de conhecimento organizado, já que as informações se encontram esparsas em diferentes obras. Sua teoria, segundo Galvão (2003, p. 71), baseia-se numa visão integrada do desenvolvimento humano, "buscando compreendê-lo do ponto de vista do ato motor, da afetividade e da inteligência" e, também, do ponto de vista das relações que o indivíduo estabelece com o meio.

Segundo Almeida (2008), a afetividade para Wallon deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão e da emoção. Quanto aos sentimentos e às paixões, há menos informações na teoria de Wallon, mas o autor deixa claro que são posteriores às emoções, só aparecendo mais tarde, quando começam a atuar as representações, as quais dão sustentaçãoao surgimento dessas duas manifestações afetivas.

# O DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

Para Dantas (2019), Wallon concentrou suas pesquisas nos primeiros anos de vida do ser humano e acreditava que eles eram o período da constituição das funções psíquicas mais difíceis de serem apreendidas na vida adulta. Esseperíodo, que se estende até o primeiro ano de vida da criança, foi denominado de "impulsivo-emocional", no qual "a afetividade se reduz a manifestações fisiológicas da emoção constituindo o ponto de partida do psiquismo" (DANTAS, 2019, p.131).

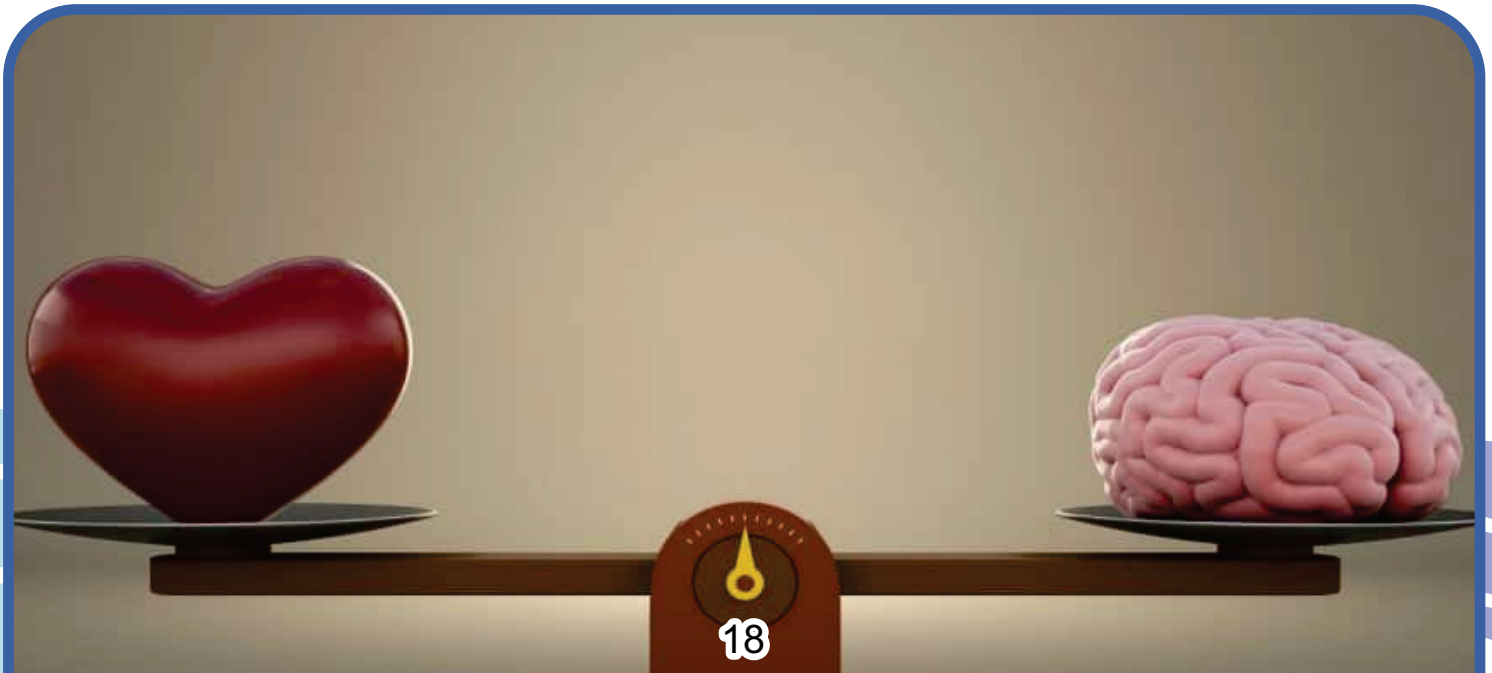
Almeida (2008) explica que o desenvolvimento da afetividade, conforme Wallon, depende da ação de dois fatores: do orgânico e do social. A autora pontua que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, a afetividade inicial, basicamente orgânica, passa a sofrer influência das ações do meio social, o que permite sua evolução progressiva, evolução que vai se distanciando da base orgânica e se tornando mais relacionada ao social, evidenciando o social como origem da afetividade.

Ao defender que a afetividade em seus primórdios é basicamente orgânica, Almeida (2008) chama a atenção para o fato de que, mesmo nos períodos em que o desenvolvimento do ser humano sofre limites de seu aparato fisiológico, o domínio afetivo está iniciando seu processo. A autora ainda ressalta que o limite fisiológico será superado por influência do meio social na evolução da criança.

# AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA - RELAÇÃO DE ALTERNÂNCIA

Para Wallon, conforme Almeida (2008), os movimentos do desenvolvimento da personalidade, os quais oscilam entre movimentos ora afetivos, ora cognitivos, são interdependentes; isto é, à medida que a afetividade se desenvolve, interfere na inteligência e vice-versa. Por isso, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica e permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

Souza (2011, p. 250) aponta que para Wallon, "a relação entre afetividade e inteligência é de alternância", "ora afetiva ora cognitiva, culminando com uma preponderância cognitiva [e podendo] as primeiras emoções criar estruturações cognitivas [...]" (ALMEIDA, 2008, p. 250), ponto que se difere da teoria de Piaget,que considera essas relações de correspondência.



## AS EMOÇÕES

As emoções são outro tema de destaque na teoria psicogenética de Wallon. Para Galvão (2003, p.77), a ideia central sobre a emoção na perspectiva de Wallon pode ser ratificada na frase, "a emoção se nutre do efeito que causa no outro", cuja gênese ocorre desde os primórdios até as idades mais avançadas, ou seja, acontece desde os primeiros vínculos que o bebê humano estabelece com a sua mãe e outras pessoas próximas. Dessa maneira, a gênese da cognição está, pois, para Wallon, nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamenteligadas ao desenvolvimento do tônus (aspecto orgânico) (SOUZA, 2011).

Galvão (2003, p.72) aponta que as emoções são condição *sine qua non* para o surgimento da representação e da consciência no indivíduo. As emoções possuem real valor plástico e demonstrativo (aumento da salivação, aumento dos batimentos cardíacos, respiração ofegante, mudança no tom de voz, na expressão facial, na postura corporal, entre outros). A sua manifestação permite ao sujeito tomar uma primeira consciência de suas próprias atitudes e, por serem visíveis ao exterior, constituem-se como recurso de interação com o outro.

## OS SENTIMENTOS

Já os sentimentos, segundo Almeida (2021, p. 50), apoiado em Wallon, correspondem "à expressão representacional da emoção", isto é, são elaborados no plano cognitivo. Os seres humanos adultos são os maiores possuidores de mais recursos para exprimir seus sentimentos pelo fato de apresentarem mais capacidade de observação, de reflexão antes de agir, e por traduzirem de maneira intelectual seus motivos e situações

# IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO SEGUNDO VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1896-1934), de acordo com Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 19) considera a afetividade como um elemento constitutivo do ser humano que envolve as dimensões orgânicas e sociais. Para Oliveira e Rego (2003, p.27), Vygotsky considera as ferramentas culturais internalizadas como instrumentos mediadores para a transformação do domínio afetivo ao longo do percurso da vida do ser humano.

[...] no que diz respeito ao desenvolvimento da afetividade, Vygotsky considerava que a qualidade das emoções sofre transformações conforme o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança se desenvolvem. Isto é, as ferramentas culturais internalizadas constituem instrumentos mediadores para a metamorfose do domínio afetivo e ao longo do percurso da vida de cada membro da espécie humana, afastando-o de sua origem biológica e dotando-o de conteúdos histórico-culturais. É nesse sentido que se pode afirmar que a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define as emoções mais complexas e mais submetidas a processos de auto-regulação conduzidos pelo intelecto. (OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 27).

## AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA - RELAÇÃO DE COMPLEMENTARIEDADE

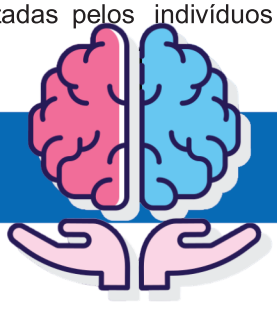
Já para Lev Vygotsky (1896-1934), segundo Souza (2011, p. 252), as relações entre afetividade e inteligência "[...] são de complementaridade, estando as emoções entendidas no âmbito das funções mentais, das quais o pensamento faz parte". Para Vygotsky (1999, p.76), o desenvolvimento do pensamento "é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema da atividade das funções psíquicas". Nesse sentido, a razão, uma das funções mentais, seria dotada do atributo de controlar as emoções, graças à linguagem. Na linguagem, a afetividade e a inteligência teriam o seu ponto em comum: de dar significado e de dar sentido.

## A LINGUAGEM

Para Oliveira (2019), a linguagem humana constitui-se em sistema simbólico essencial na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Ela exerce as funções de intercâmbio social e de pensamento generalizante, ou seja, além de servir de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e amplia a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais. O sujeito, ao usar essa linguagem para nomear determinado objeto, está, na realidade, classificando esse objeto em categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos, favorecendo os processos de abstração egeneralização.

## A CULTURA

Para Oliveira (2019), as inúmeras possibilidades de funcionamento do cérebro acontecem ao longo do desenvolvimento do sujeito e são mobilizadas na execução de diferentes tarefas, mediadas pelos instrumentos e símbolos construídos culturalmente. Oliveira (2019, p.41) ressalta que "os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento".



# A MEDIAÇÃO

Uma das ideias centrais da teoria de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. O autor, segundo Oliveira:

> interessado fundamentalmente nas funções psicológicas superiores, e [...] tendo produzido seus trabalhos dentro das concepções materialistas predominantemente na União Soviética pós-revolução de 1917. [...] tem como um dos seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui na sua relação com o outro ser social. (OLIVEIRA, 2019, p. 34-35).

Segundo Oliveira (2019), as concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem.

# RELAÇÕES DE INTERAÇÃO

Para Oliveira (2019, p.35), falar acerca da perspectiva de Vygotsky (2007) é referir-se à "dimensão social do desenvolvimento humano", pois o autor defende a ideia de que a construção do conhecimento acontece mediante um intenso processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido. Nesse sentido, a cultura em que a criança está inserida e as pessoas que a cercam contribuem para moldar o seu funcionamento psicológico.

# IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM

A afetividade vem sendo discutida no campo educacional como uma possível aliada da escola no processo de ensino e aprendizagem. Ela é considerada uma auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes.

> No campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática, classificada geralmente como "não científica" ou posta como não relevante, sendo muitas vezes marginalizada ou usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 25-26).

Dos três teóricos da Psicogênese, Wallon foi quem mais se dedicou a investigar, de modo especial, os aspectos relacionados à importância da afetividade no desenvolvimento humano. Em sua concepção, o teórico enfatizou a integração de todas as funções na constituição da pessoa, delimitando-as em "quatro domínios funcionais: afetividade, ato-motor, conhecimento e pessoa" (ALMEIDA, PRANDINI, 2021, p. 36). De acordo com sua teoria, os processos afetivos interferem na aquisição e na utilização da linguagem, na memória, na atenção, na imaginação e na aprendizagem.

Galvão (2003) ressalta, ainda, que, ao estudar o desenvolvimento da criança em suas dimensões afetiva, cognitiva e motora, Wallon trouxe significativas contribuições para a maneira de se olhar e de se compreender as condutas das crianças dentro do contexto escolar. Uma grande contribuição foi considerar a criança como um ser que é essencialmente emocional e que, à medida que se desenvolve, constitui-se como um sujeito sócio-cognitivo por meio das interações sociais. Isso serve de alerta para que professores se "recus[e]m a se dirigir a seus alunos como se fossem intelectos abstratos ou sujeitos sem história" (GALVÃO, p. 82).

Segundo Dantas (2019, p. 131), a ênfase dada por Wallon à dimensão afetiva, tanto para a construção do sujeito quanto para a construção do conhecimento, inicia-se

> [...] num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano da vida. Neste momento a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo. (DANTAS, 2019, p. 131).

Wallon prossegue o desenvolvimento da ênfase dada à dimensão afetiva perpassando pela sucessão dos "estágios de desenvolvimento com características específicas, oferecendo informações fundamentais para se pensar a educação de crianças e jovens". (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p. 36). Nesses estágios sucedem-se fases de predominância alternadamente afetiva e cognitiva, a saber: estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano), estágio sensório-motor e projetivo (1 ano a 3 anos), estágio do personalismo (3 a 6 anos), estágio categorial (6 a 11 anos), estágio da puberdade e adolescência (11 anos em diante).

## QUADRO 2. Estágios do Desenvolvimento Walloniano

| Estágio | Período | Predominância do conjunto funcional | O papel da afetividade no Estágio |
|---|---|---|---|
| Impulsivo emocional | Nascimento até 1 ano | Motor e afetivo | A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados, em respostas a sensibilidades corporais dos músculos (proprioceptivas) e das vísceras (interoceptivas) e do mundo externo (sensibilidade exteroceptiva), para satisfazer suas necessidades básicas. |
| Sensório- motor e projetivo | De 1 ano a 3 anos | Cognitivo | Dispondo da marcha e da linguagem a criança volta-se para o mundo externo (sensibilidade exteroceptiva) para contato e exploração de objetos e pessoas de seu contato. |
| Personalismo | Dos 3 anos aos 6 anos | Afetivo | É a fase de se descobrir diferente diante das outras crianças e do adulto. Compreende três fases: oposição, sedução e imitação. |
| Categorial | Dos 6 anos aos 11 anos | Cognitivo | Com a diferenciação nítida entre o eu e o outro, há condições para exploração mental do mundo externo, mediante atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização em vários níveis de abstração. |
| Puberdade e Adolescência | Dos 11 anos em diante | Afetivo | Aparece a exploração de si mesmo, na busca de uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento. O domínio de categorias de maior nível de abstração, entre as quais a categoria dimensão temporal, possibilita a discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência, acrescida de um debate sobre valores. |

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Mahoney e Almeida (2014, p. 18-19)

Ao observar o quadro acima, constata-se que, na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento do ser humano é marcado por contradições e conflitos em decorrência dos processos de maturação orgânica e das condições ambientais, os quais podem ser vistos nos espaços de aprendizagem. Dessa maneira, em cada estágio existe um tipo de interação entre a criança e seu meio social. A passagem dos estágios de desenvolvimento também não acontece de forma linear, mas por um movimento contínuo de reestruturação.

Para Wallon, o desenvolvimento permanece em aberto, ou seja, não termina no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo da vida do indivíduo, sendo o meio social fundamental no processo de desenvolvimento da criança, do jovem, do adulto e do idoso. O autor afirma em sua teoria que os estágios pelos quais o sujeito perpassa ao longo de seu desenvolvimento são revisitados pelos adultos durante toda sua vida.

De acordo com Leite, Tassoni e Silva (2021, p. 21), é por meio das relações sociais que o "ser humano aprende e, consequentemente, desenvolve-se. [Assim, as ações humanas em seu meio são] marcadas por processos de significados e sentidos". Esses autores, embasados em Vygotsky (2003), afirmam que as experiências acumuladas por meio das relações interpessoais ocorrem em todas as etapas da vida do sujeito. Essas experiências envolvem os significados consolidados no meio cultural e social do sujeito e as relações intrapessoais, as quais envolvem os sentidos ou as novas maneiras que o sujeito tem de, internamente, ressignificar o seu meio. (LEITE; TASSONI; SILVA, 2021).

Por meio desses processos, ora com predomínio afetivo, ora com predomínio cognitivo, "sempre tendo como suporte a atividade motora, ou em seus deslocamentos no espaço ou em sua expressão plástica" (MAHONEY, 2012, p.14) ocorrem as experiências de aprendizagem. Essas duas dimensões, afetiva e cognitiva, "estão vinculadas entre si e suas interações estão em constante movimento" (MAHONEY, 2012, p.12). Assim, consequentemente, ambas determinam o desenvolvimento e são responsáveis "pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias" (MAHONEY, 2012, p.12).

Na concepção vygotskyana, as ações do ser humano são explicadas com base nas influências sociais e culturais, conforme o desenvolvimento histórico do sujeito na sua ontogênese e na sua filogênese. Oliveira (2019, p.33) destaca que os processos internos de desenvolvimento do sujeito despertados pela aprendizagem "só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas".

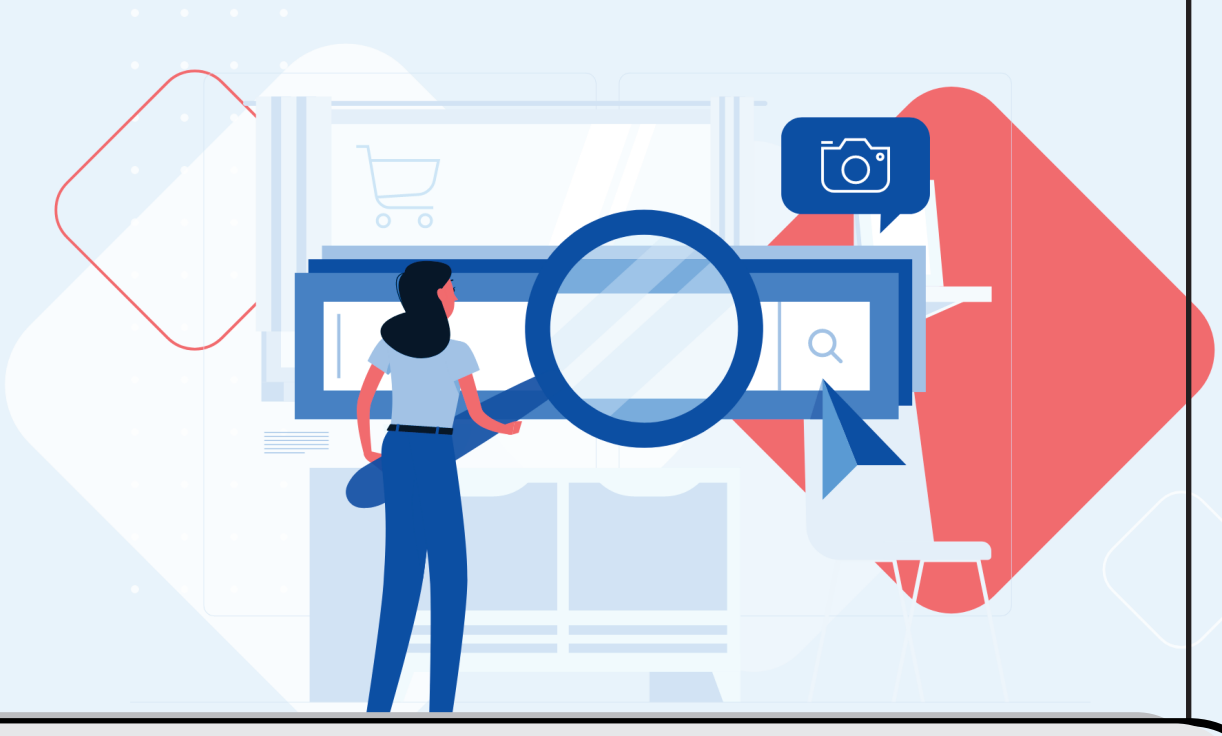
Na concepção walloniana, as autoras Almeida e Prandini (2021, p. 36) ratificam que o processo de aprendizagem não está "apenas sob a ação da dimensão cognitiva ou do conhecimento", mas a dimensão afetiva está presente na “maneira como os alunos se sentem em relação ao aprender, o que sentem enquanto aprendem, o que sentem sobre os objetos de conhecimento, sobre as pessoas e situações envolvidas”. (ALMEIDA;PRANDINI, 2021, p.36)

Araújo (2003, p. 166) considera que “a consciência dos próprios sentimentos edas emoções não acontece de fora pra dentro”, mas sim de forma inversa, predominando o conhecimento de si próprio pela afetividade. Assim, o autor aponta para a importância de desenvolver processos educativos com dialogicidade e reflexão, utilizando-se de estratégias que permitam aos estudantes a tomada de consciência de seus sentimentos e de suas emoções. Na mesma direção, Ferreira e Acioly-Régnier (2010) avaliam que a presença dos afetos no ato educativo aparece nas

# A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

De acordo com a pesquisa realizada, os estudantes acreditam que:

- o seu aprendizado contínuo;
- o seu comprometimento pessoal com os estudos;
- a sua postura proativa;
- a sua busca constante pelos conhecimentos;
- a postura pedagógica dos professores no processo de ensino-aprendizagem e;
- o impacto das vivências práticas na preparação profissional, são fatores importantes para bons resultados acadêmicos e, consequentemente, contribuem para o aumento da confiança em suas habilidades e conhecimentos.



**Tais fatores possibilitam aumentar a autoestima, levando a uma visão de futuro positiva para se tornar um profissional competente.**

# IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS PARA A APRENDIZAGEM

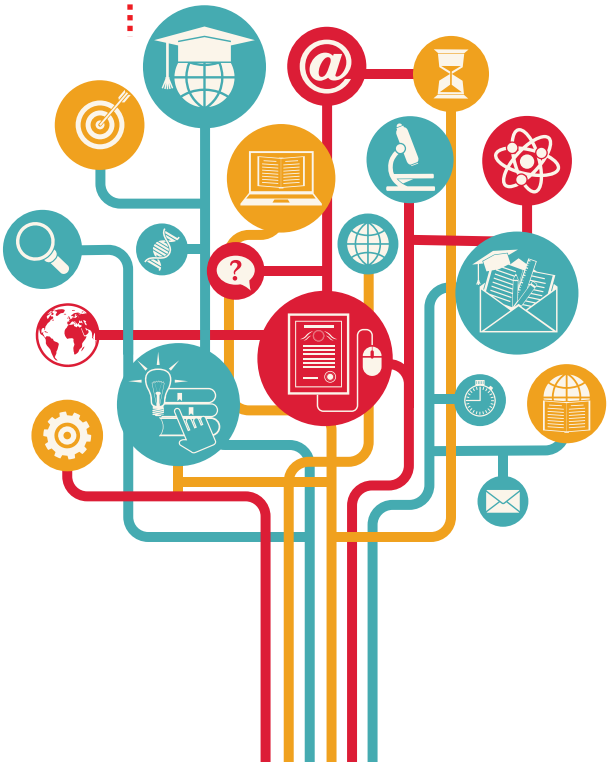
Guerra (2011, p.4) aponta que "viver é interagir. Desde o nascimento o homem interage com seu ambiente através dos mais variados comportamentos." Ressalta que os comportamentos que construímos no decorrer de nossas vidas resultam do que chamamos de aprendizagem ou aprendizado.

Gasparian (1997) entende que a concepção do como e do porquê o sujeito aprende é resultante da visão do homem, de mundo e da sociedade, corroborando Fernández (1991) quando esse autor afirma que a aprendizagem está relacionada com o próprio sujeito, com o sujeito e o objeto, com o sujeito e o meio..

> [...]o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive. (ARAÚJO, 2003, p. 166).

**APRENDIZAGEM E MEIO SOCIAL**

Almeida (2021, p.50), apoiada em Wallon, esclarece que na espécie humana "o meio social é um conjunto mais ou menos durável de circunstâncias que cercam as existências individuais", sobrepondo-se ao meio físico. Destaca, ainda, que "é no social que o homem se humaniza, concretizando suas possibilidades" (ALMEIDA, 2021, p.50). Para a autora, o meio social pode inibir o desenvolvimento ou pode possibilitar a utilização, exploração e expansão dos recursos dos quais o organismo dispõe. Nesse sentido, a escola, como espaço formal de aprendizagem, é um meio social funcional que tem sua função determinada pela sociedade: "promover aprendizagens para inserir a criança e o jovem na cultura de seu tempo" (ALMEIDA, 2021, p. 51).



Ver a escola como importante meio de constituição do sujeito não significa, em absoluto, vê-la como entidade todo-poderosa e isolada de um contexto social mais amplo; significa, sim, assumir se como co participante e co responsável de um processo de formação. A reflexão sobre as possibilidades de interação social oferecidas pela escola é um exercício a ser feito em permanência, incluindo aí tanto as interações entre as pessoas como as interações destas com o conhecimento e outros produtos da cultura. (GALVÃO, 2003, p.82).

## AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

A afetividade no âmbito da relação professor-aluno apresenta-se como um elemento fundamental das relações interpessoais que, também, direcionam a vida na escola, pois o aspecto unificador promovido pelo estabelecimento dos vínculos afetivos favorece a autoestima, o diálogo e a socialização.

Leite, Tassoni e Silva (2021, p.28) defendem que a dimensão afetiva nas relações entre professor-aluno ‘‘produz movimentos, embrenhados de afetividade, determinantes para o êxito ou fracasso escolar’’.

A afetividade no âmbito da relação professor–aluno apresenta-se como um elemento fundamental das relações interpessoais, que também direcionam a vida na escola, pois o aspecto unificador promovido pelo estabelecimento dos vínculos afetivos favorece a autoestima, o diálogo e a socialização. Miras (2004, p. 221) afirma que a interação educacional não é emocionalmente neutra, e que:

> [...] esquecer esses aspectos supõe o risco de ignorar que, quando os estados afetivos e emocionais atingem certa intensidade na sala de aula, é mais que notável que os participantes se concentrem neles mais do que nos aspectos racionais e cognitivos da tarefa. (MIRAS, 2004, p. 221).

### AFETIVIDADE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO PROFESSOR

, Almeida e Prandini (2021, p. 36) apontam que, ao tomar consciência de seu papel social na vida dos sujeitos, o professor deve procurar estabelecer uma relação de confiança, criando estratégias de conquistas, (re)significando a importância do estudo e buscando continuamente rever sua prática pedagógica.

Para Leite,Tassoni e Silva (2021, p.22) "a postura do professor, envolvendo suas decisões pedagógicas, impacta, significativamente, na constituição do sujeito em todas as áreas de sua vida".

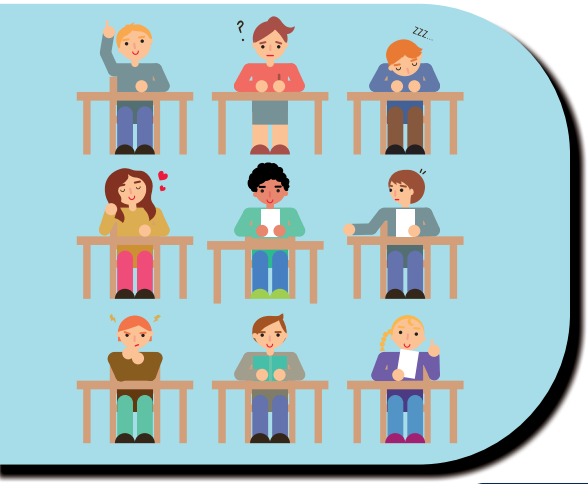
Para Almeida e Prandini (2021, p. 50), quando o professor une os seus conhecimentos sobre sua área de atuação e sobre como a gestão das interações em sala de aula afetam os seus alunos, provocando-lhes sensações agradáveis, ele tende a propiciar melhores condições de aprendizagem, pois a afetividade, "mobiliza o estudante e dá o tom de sua participação nas atividades escolares". (ALMEIDA; PRANDINI, 2021, p.50).

### AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para os discentes, de acordo com os resultados da pesquisa realizada, as boas relações professor-aluno são fundamentais para a aprendizagem. Quando as relações professor-aluno ocorrem de forma respeitosa, harmoniosa, com liberdade para expressar ideias e pensamentos sem medo de julgamento, fazer perguntas e tirar dúvidas, propicia a criação de um ambiente descontraído, saudável, leve, acolhedor e seguro e, consequentemente, estimula a aprendizagem.

# SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM AS MANIFESTAÇÕES DAS EMOÇÕES EM SALA DE AULA, APONTADA PELOS DOCENTES.

Os docentes pesquisados apontaram sugestões de estratégias para lidar com as manifestações das emoções no contexto da sala de aula:



- a utilização do papel de mediador de conflitos;
- o uso da comunicação de forma empática;
- o acolhimento;
- o estabelecimento de parcerias com os estudantes.
- o uso de uma abordagem democrática na resolução de problemas ;e

## A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO PARA OS DISCENTES

De acordo com a pesquisa realizada, os estudantes afirmaram que se sentem acolhidos por seus professores. E que este acolhimento gera um sentimento de pertencimento ao contexto escolar, motivando-os para avançar nos estudos e aumentando a autoestima acadêmica. Segundo os participantes a afetividade nos atos educativos é sentida

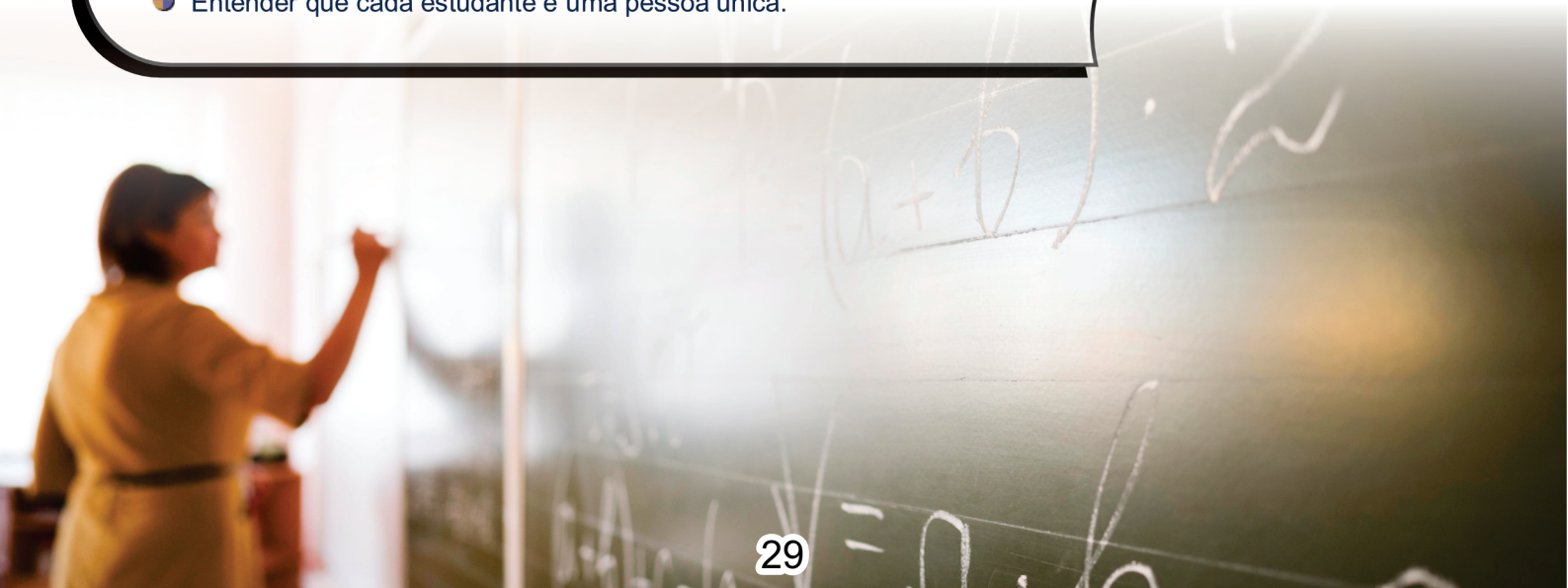
- nas atividades propostas;
- na capacidade do docente de administrar situações adversas na sala de aula e repassar o conteúdo;
- nas relações que são estabelecidas entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; e
- nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar.

## AÇÕES QUE DEMONSTRAM ACOLHIMENTO PARA OS DISCENTES PESQUISADOS:

- cuidado e dedicação dos professores com o processo de ensino-aprendizagem;
- confiança no(a) professor(a);
- disponibilidade do(a) professor(a) para esclarecer dúvidas;
- interação professor-aluno;
- atenção com os estudantes;
- apoio emocional;
- respeito.

## ESTRATÉGIAS PARA CRIAR UM AMBIENTE ACOLHEDOR NA EPT, SEGUNDO OS DOCENTES PESQUISADOS

- Elucidar dúvidas de maneira clara e repetida;
- Usar dinâmicas motivacionais;
- Adotar uma postura com tom de voz adequado;
- Respeitar o estudante;
- Procurar observar as dificuldades dos estudantes e auxiliar sempre que necessário.
- Ter um diálogo aberto;
- Motivar contando histórias pessoais;
- Compreender as histórias de vida dos estudantes;
- Entender que cada estudante é uma pessoa única.



# IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA

Para Miras (2004, p. 221), as "emoções que percebemos nos outros nos proporcionam uma informação de vital importância para interpretar e regular nossas relações". Dessa maneira, as expectativas de êxitos no processo de ensino e aprendizagem são afetadas diretamente pelas reações emocionais do professor mediante ao êxito ou ao fracasso do aluno. Nesse sentido, Miras (2004) destaca a importância desempenhada pelas emoções, pelos sentimentos e pelos afetos nos processos interativos que ocorrem em sala de aula e que, também, "estão envolvidos no próprio ato de aprender" (p. 221).

Em consonância com essas ideias expressas por Miras (2004), ressaltamos que os sentimentos, as emoções e os valores envolvidos no ato de aprender expressam bem mais que afetividade, demonstram que uma educação que colabora com o desenvolvimento da autoestima proporciona às pessoas a oportunidade de se conhecer e compreender melhor suas próprias emoções e das pessoas com que se relacionam em seus espaços de atuação.

## RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Almeida (1999, p. 107) destaca o ambiente escolar como um espaço de interação entre pessoas, o que possibilita manifestações de emoções e sentimentos:

> [...] as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. (ALMEIDA,1999, p. 107).

A afetividade presente nas relações, conforme exposto nos capítulos anteriores, possui um caráter subjetivo e sua forma de expressão depende de como foi estabelecida nas interações entre os sujeitos e/ou entre o sujeito e o objeto. A maneira como o sujeito é afetado permite-lhe aferir um sentido afetivo à sua vida, às suas vivências e/ou aprendizagens: de alegria ou tristeza, de satisfação ou insatisfação, de dor ou prazer e de agrado ou desagrado.

Arantes (2003, p. 23), em conformidade com Vygotsky, destaca o papel da afetividade na interação entre os seres humanos e do ser humano com a cultura como uma forma de possibilitar aprender "a agir, a pensar, a falar e também a sentir", ou seja, na perspectiva sociointeracionista, o ser humano aprende com os sujeitos mais experientes de seu meio e/ou de sua cultura. Nesse sentido, podemos inferir a importância do papel do professor no processo de aprendizagem e na construção da autoestima dos estudantes.

# RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Miras (2004, p. 221) aponta que as relações entre professores e alunos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, nos espaços formais e informais de aprendizagem, não são emocionalmente neutras. Os professores e os alunos experimentam emoções positivas e emoções negativas, cujos aspectos não podem ser esquecidos, pois as emoções cumprem um importante papel na regulação das relações entre os sujeitos.

Leite e Tassoni (2013, p.262) mencionam que:

> As ações do professor, que constituem sua prática pedagógica, afetam a aprendizagem dos alunos e a relação que estes estabelecem com o conhecimento. Os alunos interpretam as (re)ações dos professores e conferem um sentido afetivo à própria aprendizagem, ao conhecimento que circula e à sua imagem enquanto pessoa e estudante. ( LEITE; TASSONI, 2013, p. 262).

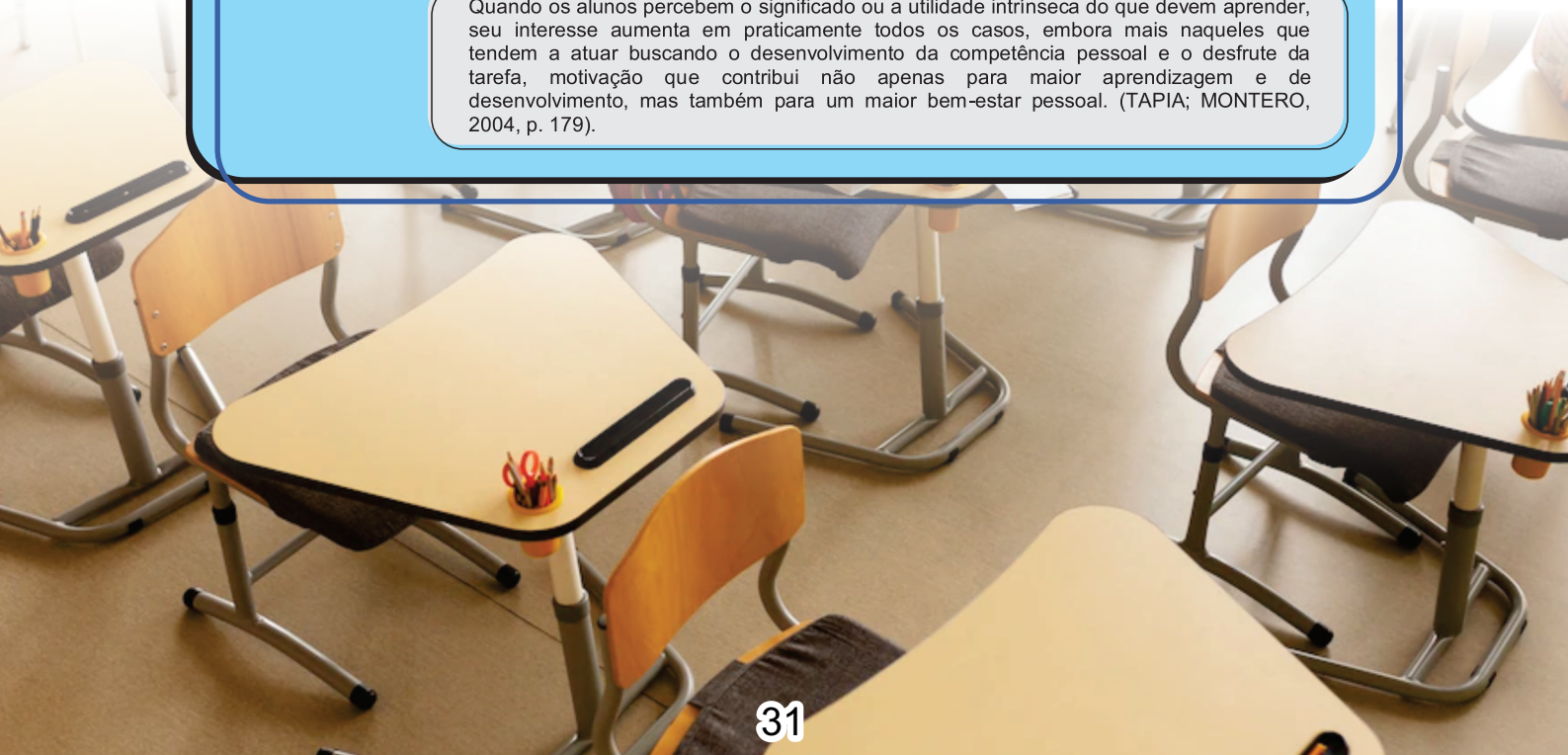
# O SENTIDO DA APRENDIZAGEM

Miras (2004) defende que, ao atribuir um sentido pessoal àquilo que se aprende, o ser humano o faz em virtude de sua capacidade de reflexão e de fazer escolhas afetivas.

Miras (2004) explica que, para dar um sentido pessoal à aprendizagem, as representações, as expectativas e as atribuições com que o aluno se depara no seu processo de aprendizagem refletem diretamente sobre os resultados esperados, "visto que determinam algumas das condições fundamentais requeridas para que o aluno consiga atribuir um sentido pessoal à aprendizagem" (p. 217). Segundo a autora, a análise dessas condições constitui a junção necessária para entender a dimensão dupla que comporta toda a aprendizagem escolar, a saber: construir significados e atribuir sentido aos conteúdos escolares.

Tapia e Montero (2004, p. 179) destacam que:

> Quando os alunos percebem o significado ou a utilidade intrínseca do que devem aprender, seu interesse aumenta em praticamente todos os casos, embora mais naqueles que tendem a atuar buscando o desenvolvimento da competência pessoal e o desfrute da tarefa, motivação que contribui não apenas para maior aprendizagem e de desenvolvimento, mas também para um maior bem-estar pessoal. (TAPIA; MONTERO, 2004, p. 179).



# O PAPEL DO AUTOCONCEITO

O que o "autoconceito e os padrões atributivos com que as pessoas se deparam na aprendizagem não são fatores independentes" (MIRAS, 2004, p. 213), mas a relação entre eles permite manter um nível de autoestima positivo. A autora esclarece que um aluno com autoconceito ajustado e positivo, principalmente quando se refere aos seus componentes acadêmicos, bem como com uma autoestima elevada, obtém melhores resultados na aprendizagem. Esse aluno atribui "tanto seus êxitos como seus fracassos a causas internas, variáveis e controláveis, como o esforço pessoal, o planejamento e a organização do trabalho" (MIRAS, 2004, p. 213). Mas, numa situação inversa, os padrões mais desfavoráveis parecem ser aqueles que anteriormente foram qualificados como padrões de caráter pessimista. Nesse caso, ao invés de orgulho, o aluno pode experimentar emoções complexas como vergonha ou culpa diante dos fracassos atribuídos a causas internas e incontroláveis.

# O SENTIMENTO DE COMPETÊNCIA

O sentimento de competência, é

> definido como o conjunto de crenças que o aluno tem a respeito de suas próprias habilidades para aprender em uma situação concreta, [aparece como] um novo fator determinante da possibilidade de atribuir sentido à aprendizagem. [Assim sendo, a certeza do aluno de] sentir-se mais ou menos competente está relacionad[a] com o autoconceito geral e acadêmico do aluno, com seu nível de auto-estima e com seus padrões atributivos. (MIRAS, 2004, p.218).

Para Miras (2004, p. 219), o sentimento de competência como elemento do autoconceito remete em última análise ao próprio aluno nas situações escolares de ensino e aprendizagem, nas quais há a possibilidade de integrar a ajuda que possa receber do professor ou de outros colegas.

# FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA E AUTOIMAGEM DOS ESTUDANTES

A pesquisa a qual essa Cartilha se vincula, revelou-nos que 96,61% dos estudantes pesquisados apontaram que se veem como futuros profissionais capacitados, dedicados, bem-sucedidos e em constante busca por conhecimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Eles expressaram o desejo de alcançar suas metas e objetivos; trabalhar em suas áreas de interesse; ser referência em suas áreas de atuação e realizar um trabalho de qualidade.

Os participantes também apontaram suas expectativas de serem os melhores em sua área de atuação, seu foco no presente, gratidão aos professores, os quais são vistos como exemplo a serem seguidos e vontade de fazer a diferença no mercado de trabalho.

Miras (2004, p.2011),destaca que a visão de futuro está relacionada com o autoconceito e com a autoestima que o sujeito criou de sobre si ao longo de sua vida, influenciado por seus sucessos e fracassos, pela suas interações sociais e pelo apoio emocional recebido nestas interações.

## ALGUMAS AÇÕES AFETIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO QUE CONTRIBUEM PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA, APONTADAS PELOS DISCENTES QUE RESPONDERAM A PESQUISA:

- Boas relações afetivas professor-aluno no contexto da sala de aula;
- Espaço para manifestação de sentimentos e emoções;
- Diálogo aberto sobre os sentimentos e emoções que ocorrem no contexto da sala de aula;
- Valorização do estudante enquanto ser único, com suas capacidades, dificuldades e expectativas pessoais e profissionais;
- Motivação para avançar nos estudos e planejar o futuro como profissional;
- Aquisição de conhecimentos para a atuação profissional;
- Autoconfiança;
- Dedicação ao curso;
- Aprendizagem com sentido e significado;
- Vivência de experiências práticas;
- Bom desempenho acadêmico;
- Confiança na capacidade docente;

# MENSAGEM FINAL

Trabalhar a afetividade e a autoestima no contexto da Educação Profissional e Tecnológica não é tarefa fácil, tampouco previsível. Mas, o fato de reconhecer o estudante como um ser humano em processo de formação integral, pode contribuir para a formação de profissionais que fazem a diferença no mercado de trabalho por sua competência técnica e por sua capacidade de lidar com as diversas manifestações emocionais pessoais e dos demais próximos.

Aproveite afetivamente esse conteúdo!

# REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2001

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev**. Fac. Educ. UFG, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008, p.344.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. In: NOVAIS, Robson de Macedo (org.). Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa. Curitiba: CRV, 2021, 182p.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.109-128

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.153-169

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornosmentais**. 2.ed-Porto Alegre: Artmed, 2008.

DANTAS, Heloisa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl.; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução: Iara Rodrigues.Porto Alegre: Artmed, 1991.

GALVÃO, Isabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.71-88.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Psicopedagogia Institucional Sistêmica**. São Paulo: Lemos, 1997, p. 49-78.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocução**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Download s/GUERRA %20%20Dialogo%20entre%20Neurociencia%20 e%20Educacao.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

LA TAILLE, Yves de. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, **Wallon:teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus,2019.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo da. AFETIVIDADE: 20 anos de pesquisa do grupo Afeto. In: NOVAIS, Robson de Macedo (Org.). **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**. Curitiba: CRV, 2021, 182p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem**. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Henri Wallon**. Psicologia da Educação. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, Vol. 2, p. 209-222.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Afetividade na escola:** alternativas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p.13-34.

PINTO, Fausto E. M. A dimensão afetiva do sujeito psicológico: algumas definições e principais características. **Revista de Educação**, v. 10, nº 10. 2007. Disponível em: https://seer.pgsskroton.com/educ/issue/view/208. Acesso em: 16 ago. 2022.

PIAGET, Jean. **Ensaio sobre as relações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução:Francisco M. Guimarães. 2ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ªed. Riode Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Tradução Cláudio J.P. Saltini, Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 249-254, abr./jun. 2011.

TAPIA, Jesús Alonso; MONTERO, Ignacio Montero. Orientação motivacional e estratégias motivadoras na aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jésus (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, Vol. 2, p. 177-192.

VYGOTSKY, Liev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; organizadores Michael Cole et.al. Tradução:José Cipola Neto, Luís Silveira Menna, Solange Castro Afeche. 7ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, 1896-1934. **O desenvolvimento psicológico na infância**; [tradução Claudia Berliner]. 1ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Liev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. Tradução Claudia Berliner. 1ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

# A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Cleusa Aparecida Ribeiro Rocha*

*Sabina Maura Silva*

**Produto Educacional**

**Projeto gráfico e diagramação**

João Victor de Souza Santiago

## Imagens

Corel Draw
br.freepik.com/
pt.vecteezy.com/
Colagens digitais e redesenhos
feitos a partir de imagens destas fontes

2023