



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT)



WÁLDIMA MARIA DE CARVALHO MATOS

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIADA PELA AFETIVIDADE NO
CONTEXTO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.**

Parnaíba-PI
2024

WÁLDIMA MARIA DE CARVALHO MATOS

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIADA PELA AFETIVIDADE NO
CONTEXTO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Práticas educativas em educação profissional e tecnológica (EPT); Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Emmanoela Moreira Maciel.

Parnaíba-PI

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Matos, Wáldima Maria de Carvalho

M425r A relação professor-aluno mediada pela afetividade no contexto do 1º ano do ensino médio-integrado: desafios e possibilidades / Wáldima Maria de Carvalho Matos. - 2024.
129 f.: il. color.

Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Paulistana, 2024.

Orientador : Profª Drª. Emanoela Moreira maciel.

1. Afetividade. 2. Ensino médio integrado. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Professor(a)-aluno(a). 5. Prática docente. I. Título.

CDD – 370.153

Elaborado por Edna Ferreira de Oliveira CRB 3/1621

WÁLDIMA MARIA DE CARVALHO MATOS

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIADA PELA AFETIVIDADE NO
CONTEXTO DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Parnaíba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 30/04/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Joselma Ferreira Lima e Silva – IFPI
Membro

Dr. Raimundo Dutra de Araújo – UESPI
Membro

Dra. Emanoela Moreira Maciel – IFPI
Orientadora - Presidente

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, ao nível de mestrado, insere-se nos estudos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Macroprojeto 1 - Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Tem foco na formação integral e significativa do estudante. Investigou aspectos da afetividade na prática docente e sua influenciam com a relação professor-aluno de alunos do Ensino Médio Integrado, bem como a relação professor-aluno mediada pela afetividade. Dessa forma, questionou-se: de que forma a postura afetiva do professor do componente curricular matemática pode influenciar a relação professor-aluno dos discentes do 1º ano do EMI (Ensino Médio Integrado) do IFPI- campus Teresina Central? O trabalho emerge de observações pessoais frente aos relatos de discentes acerca da aprendizagem, especificamente da presença/ausência de elementos afetivos na relação professor-aluno e seus desdobramentos. A fundamentação teórica se alicerça nos estudos de Wallon (1979), Freire (1996) e Novoa (1992), entre outros autores, na reflexão acerca do desenvolvimento e da formação humana e da relevância da afetividade nos processos educativos. Trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, que utiliza o método dialético, com ênfase na prática docente. Para atingir os objetivos, optou-se pela produção de dados mediante questionário semiestruturado, por meio do aplicativo *Google Forms* e posterior análise das respostas, a partir da perspectiva de Bardin (2013). Os participantes foram professores do componente curricular Matemática, atuantes no 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí- IFPI, campus Teresina Central. Os dados encontrados no estudo revelam entre os professores pesquisados uma disposição pessoal para a afetividade, sugerindo uma inclinação intrínseca para estabelecer conexões emocionais com os alunos. Entretanto, ao analisar as expostas dos professores, não se evidencia uma ênfase significativa na aplicação deliberada da afetividade como um elemento central do ensino. Embora os professores possuam uma predisposição para a afetividade, sua tradução efetiva no contexto educacional, conforme refletido em suas falas, pode ser considerada discreta. Isso sugere que, embora haja uma abertura emocional por parte dos professores, essa disposição pode não se manifestar de forma proeminente no ambiente de sala de aula ou nas interações cotidianas com os alunos. Assim, a aplicação prática no contexto educacional pode não ser tão evidente, levantando questões sobre a implementação eficaz da afetividade na prática docente. A pesquisa resultou no desenvolvimento de uma Cartilha sobre afetividade na prática docente em educação profissional e tecnológica. Destinada a facilitar aos docentes na elaboração de práticas que promovam maior conexão entre aluno, docente, disciplina e matéria estudada. Professores avaliaram positivamente as práticas sugeridas, considerando-as viáveis para aplicação em ambientes educacionais que visam a formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Afetividade. Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Professor(a)- aluno(a). Prática docente. EPT.

ABSTRACT

This research work, at the master's level, is part of the studies of the Professional Master's Program in Professional and Technological Education, in the Research Line Educational Practices in Professional and Technological Education and Macroproject 1 - Methodological proposals and didactic resources in formal and non-formal teaching spaces in EFA. It focuses on the integral and significant formation of the student, aspects of affectivity in teaching practice and its relationship with the teacher-student process of Integrated High School students as well as the teacher-student relationship mediated by affectivity. Thus, it was questioned: How can the affective posture of the teacher of the mathematics curricular component influence the teacher-student process of the students of the 1st year of EMI (Integrated High School) of IFPI - Teresina Central campus? The work emerges from personal observations in the face of students' reports about learning, specifically the presence/absence of affective elements in the teacher-student relationship and its developments. The theoretical foundation is based on the studies of Wallon (1979), Freire (1996) and Novoa (1992), among other authors, on the reflection on human development and formation and the relevance of affectivity in educational processes. This is a field research, with a qualitative approach, which uses the dialectical method, with emphasis on teaching practice. To achieve the objectives, it was decided to produce data through a semi-structured questionnaire, through the *Google Forms application* and subsequent analysis of the answers, from the perspective of Bardin (2013). The participants were teachers of the Mathematics curricular component, working in the 1st year of the Integrated High School of the Federal Institute of Piauí - IFPI, Teresina Central campus. The data found in the study reveal a personal disposition towards affectivity, suggesting an intrinsic inclination to establish emotional connections with students. However, when analyzing the teachers' statements, there is no significant emphasis on the deliberate application of affectivity as a central element of teaching. Although teachers have a predisposition to affectivity, its effective translation in the educational context, as reflected in their statements, can be considered discrete. This suggests that while there is an emotional openness on the part of teachers, this disposition may not manifest prominently in the classroom environment or in everyday interactions with students. Thus, the practical application in the educational context may not be so evident, raising questions about the effective implementation of affectivity in teaching practice. The research resulted in the development of a booklet on affectivity in teaching practice in professional and technological education. Aimed at facilitating teachers in the development of practices that promote greater connection between student, teacher, discipline and subject studied. Teachers positively evaluated the suggested practices, considering them feasible for application in educational environments that aim at the integral formation of students.

Keywords: Affectivity. Integrated High School. Professional and Technological Education. Teacher-student. Teaching practice. EPT.

ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFEPT	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INTERAÇÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE	21
2.1 Prática Educativa, Prática Pedagógica e Prática Docente e suas relações com a Afetividade	21
2.2 Conceito de Afetividade	28
2.3. Afetividade e Aprendizagem: um olhar acerca das perspectivas de Paulo Freire e Henry Wallon	30
2.4 Afetividade na Relação Professor-Aluno e sua precedência na aprendizagem ..	32
2.5 Práticas docentes afetivas e a motivação do(a) aluno(a) do Ensino Médio Integrado na relação professor aluno	36
2.6 Aprendizagem e afeto na prática docente e o desenvolvimento humano integral	39
2.7 O desenvolvimento humano em Freud	49
2.8 O desenvolvimento humano em Piaget	50
3 METODOLOGIA	52
3.1 Campo de estudo	54
3.2 Participantes da pesquisa	54
3.3 Aspectos éticos da pesquisa	56
3.4 Coleta de Dados	57
3.5 Análise de Dados	58
4 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO EMI: O QUE NOS DIZEM OS DADOS? .	61
4.1 Concepções docentes sobre a afetividade	61
4.1.1. O conceito de afetividade	61

4.1.2 Atributos afetivos importantes	63
4.1.3 Postura docente afetiva.....	64
4.2 Afetividade e Aprendizagem	66
4.2.1 Abordagem a questões pessoais	66
4.2.3 Impacto da afetividade na aprendizagem	68
5 PRODUTO EDUCACIONAL: Interação afetiva: Professor, conteúdo e alunos do Ensino Médio na EPT.	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	88
Consentimento de Participação como Interlocutor de Pesquisa.....	90
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO VIA GOOGLE FORMS.....	92
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL RESPONDIDO VIA GOOGLE FORMS	93
APÊNDICE 4 - PRODUTO EDUCACIONAL	94

1 INTRODUÇÃO

O contexto escolar, enquanto espaço de trocas, deve oferecer condições para o desenrolar de situações de aprendizagem mediadas pelas relações estabelecidas entre atores do processo educativo, especialmente professores e alunos.

Pensando nessas relações, é necessário considerar a afetividade e as influências que ela exerce nos processos de aprendizagem dentro da escola, bem como em sua interferência nos processos e situações de aprendizagem ali desenvolvidos. Professores e alunos, neste espaço dedicado ao aprendizado, trocam sensações, impressões e reações, estabelecendo uma postura construtiva e significativa.

A afetividade abrange a capacidade de estabelecer conexões emocionais e relacionamentos empáticos, que são baseados na compreensão, na aceitação e no respeito mútuo. É um elemento essencial para criar um ambiente de aprendizagem saudável, onde os estudantes se sintam valorizados, seguros e motivados a participar ativamente.

A prática docente em sala de aula se reveste de vários contextos, situações de aprendizagem em grupo ou individuais, por vezes torna-se um ambiente competitivo e para professor e alunos, momentos críticos, ânimos precisam ser contornados, conflitos apaziguados, discussões acaloradas que fogem ao controle momentaneamente. Por outro lado, um ambiente onde as relações afetivas são priorizadas tornam-se favoráveis a aprendizagem e a troca de conhecimentos. De acordo com os autores estudados, Vygotsky, Piaget e Wallon, a afetividade envolve ato de ensinar, a efervescência de sentimentos e emoções facilita o processo de aprendizagem. Ao transcorrer a aula em um ambiente de entusiasmo e motivação, temos um ambiente de afetividade positiva, nesse sentido de colaborar com a aprendizagem, facilitando-a.

A afetividade na educação é uma temática que desperta interesse, contudo, ainda é pouco explorada em algumas áreas, especialmente no contexto do ensino profissional tecnológico. Embora alguns pesquisadores tenham se dedicado a investigar essa questão, o campo permanece relativamente inexplorado. Neste estudo, iremos analisar o papel da afetividade no processo educacional, destacando sua prioridade e impacto no contexto específico do ensino profissional. O tema já foi

pesquisado por diversos acadêmicos, entre eles, destacam-se Lima e Feldens (2023); Araújo Nascimento e Ferreira (2023); e Ribeiro Rocha (2023), cujos estudos forneceram insights valiosos sobre essa temática.

No contexto educacional, a afetividade engloba a habilidade do professor em reconhecer e lidar com as emoções dos alunos, promovendo um ambiente onde eles se sintam confortáveis para expressar suas dúvidas, ideias e preocupações. Isso implica não apenas em demonstrar carinho, mas também em cultivar relações de confiança, empatia e respeito mútuo, favorecendo o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos. Alguns autores, dentre eles Almeida (2005), Costa (2017), apontam que, neste espaço, contextualizam-se aspectos culturais marcantes para a historicidade mútua, em que a prática de ensino promove a interação dos elementos de afetividade.

Nessa direção, e com o intuito de contribuir com o processo de aprendizagem discente e trabalhar as práticas afetivas do docente em sala de aula, o presente trabalho propôs um estudo sobre a afetividade de professores na relação professor-aluno de alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado de uma escola da rede federal da cidade de Teresina, Piauí.

Entende-se que a educação pretendida como integrada e integradora possui uma identificação com a sociedade, com as atividades e processos voltados à sua manutenção e ao engajamento social. A integração ocorre quando o indivíduo alcança a formação para o trabalho, adquire competências e habilidades para sua integração social, ou seja, emerge como um profissional plenamente integrado e, pelo desenvolvimento de suas habilidades e competências, torna-se um cidadão consciente acerca de seu papel social.

A docência, em seu processo de formação, reserva ao professor algumas expectativas como capacidade estratégica para o ensino, táticas que possam desenvolver o aprendizado, domínio do assunto, habilidades de socialização, empatia para em cada momento reconhecer a evolução das emoções dos sentimentos frente aos saberes construídos no decorrer do processo. Da mesma forma, a relação compreende motivações e razões para o aluno envolver-se nesse processo de apropriação e uso de conhecimentos.

O que ocorre no meio educacional, a todo momento, trata-se do encontro das expectativas do professor e aluno e, dessa relação, pode ocorrer insatisfação em ambos, a qualidade do professor-aluno é afetada e a condição de cada um também.

É nesse meio educacional, como destacado em Almeida (2005), composto por seus espaços, com suas atividades específicas, profissionais capacitados, atividades diversas, em horários específicos, que a relação professor-aluno se efetiva. Presume-se daí que, no exercício pedagógico escolar encontra-se o potencial para produzir melhores resultados educacionais e estudá-lo juntamente com o psiquismo da pessoa, suas mudanças temperamentais, sentimentais no contexto escolar.

Acerca da prática docente, como se chegar a uma relação afetiva de fato? Segundo Freire (1996), a afetividade se revela na capacidade de ouvir, e nesse ouvir, subjaz a relação de afetividade. Para Wallon (1979), a afetividade perpassa todas as fases do indivíduo e é crucial em seu desenvolvimento e relações sociais. A ideia básica é que o ser humano é ligado às ações afetivas desde o seu nascimento e tal afeto desempenha papel importante nas boas relações sociais, inclusive nas associadas à relação professor-aluno.

As reflexões de Paulo Freire e do francês Henri Wallon abordam estudos sobre o quão importante é a afetividade na prática docente do professor, no processo de aprendizagem do aluno. Em suas investigações, os autores discutem a relevância de incluir práticas afetivas no processo de desenvolvimento de habilidades para se tornar um educador eficaz e Freire ressaltar também a sua visão sobre a dimensão e valor que tem o ato do ensinar afetivo, que pode motivar o aluno a aprendizagem e ser essencial a sua desenvoltura. Entretanto, a abordagem singular de Henri Wallon (1979) sobre a afetividade na prática docente destaca-se de maneira notável. Como psicólogo e educador francês, Wallon propôs uma visão holística, integrando a afetividade de forma intrínseca ao desenvolvimento global da criança. Sua perspectiva vai além da mera coexistência de afetividade e cognição, afirmando que são interdependentes.

Além disso, para Wallon (1979), as emoções desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral do indivíduo. Sua abordagem destaca a necessidade de um ambiente educacional que promova a expressão e compreensão das emoções, reconhecendo sua influência direta no processo educacional. Ao enfatizar a inseparabilidade entre afeto e cognição, a perspectiva do autor em tela destaca-se ao

sublinhar a urgência de uma abordagem integrada à afetividade na prática docente, contribuindo para um desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos.

Por outro lado, os estudos desses dois autores são relevantes a essa pesquisa, pois enquanto Paulo Freire (1996) aborda que o professor deve exercer seu papel sabendo conduzir seus alunos da melhor forma, Wallon (1979) ressalva que o aluno se constitui de um conjunto de histórias e emoções que o professor tem que levar em consideração em sala de aula, fazendo-se uso da afetividade.

Atuo¹ como docente da rede pública em turmas do Ensino Médio, tenho contato direto com alunos e procuro interagir buscando meios e abordagens para melhorar a motivação no processo de professor-aluno. Nos diálogos mantidos com eles observo os comentários acerca da relação professor-aluno. Devido a esse contato contínuo, conseqüentemente, torna-se compreensível, portanto, as falas que a mim chegam no convívio escolar, oriundas das impressões dos alunos no contato com os professores e demais integrantes da comunidade escolar.

No que se refere à LDB (Brasil, 1996), o Artigo 13, inciso III, ressalta que “Os docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos”. Assim sendo, nesse âmbito, e sabendo-se que a escola é um espaço que deve promover o bem-estar discente, a postura unicamente técnica do docente, pode atuar como impedimentos para uma aprendizagem efetiva e para que esse bem-estar escolar seja viável, possivelmente refletindo-se na qualidade do aprendizado.

Concretizou-se, nessa direção, o interesse em trabalhar a temática afetividade docente com o intuito de proporcionar uma possibilidade ao desenvolvimento de uma relação afetiva entre professor-aluno e conseqüentemente poder possibilitar um melhor aprendizado dos discentes.

Muitas emoções são percebidas entre os alunos e podem variar entre raiva, constrangimento, medo, apreensão, tensão e insegurança. O que se percebe nas falas quanto ao aspecto emocional, atitudinal e sentimental permeia a relação professor-aluno a ponto de interferir na qualidade da audiência, afastamento da disciplina e conteúdos e dificuldades na relação professor-aluno.

Observa-se também o contrário, quando a relação professor-aluno se mostra promissora. Nestas falas, sobressai o afeto positivo do aluno acerca dos contextos em

¹ Utilizo a primeira pessoa para falar de minha experiência profissional na docência em salas do ensino médio na rede pública estadual.

sala de aula, onde estratégias do professor envolvem empatia, escuta atenta, considerações do ponto de vista do aluno. Quando é dessa forma, percebe-se que as atitudes dos alunos se revertem em atenção, melhores desempenhos, frequências em determinadas disciplinas e melhor participação em sala de aula, atividades propostas e trabalhos coletivos.

Por outro lado, meu convívio com professores revela impressões nas mesmas direções. Conflito com o aluno, às vezes com toda a classe, dificuldade de aplicar tarefas de aprendizado, recusa dos alunos de realizar avaliações, aversão ao conteúdo ministrado pelo professor e por fim, estender-se em atividades de recuperação de aprendizado e desgaste emocional revertido em stress, é o que se depreende dos relatos e narrativas dos professores com os quais convivo.

O impacto dessas relações, não se restringem apenas ao âmbito sala de aula, são abrangentes e influenciam, por vezes, em processos que acontecem na escola ao longo do ano, e que de modo geral, alteram a dinâmica das atividades que poderiam ter muito mais participação da comunidade escolar caso as relações interpessoais entre professor-aluno estivessem baseadas no trato afetivo.

O convívio diário com alunos e professores e a escuta de narrativas como estas nos levam a refletir sobre estratégias e ação em sala de aula, como abordamos os conteúdos, recursos didáticos, atividade propostas, interação em sala de aula, como relacionar o aprendizado com aspectos associados a afetividade, conceito que envolve emoções, sentimentos e paixões.

O público frequente no ensino médio com os quais trabalhei concentra adolescentes e jovens, fase de afirmação da identidade e personalidade em que se tornam críticos, por vezes, ocorrem conflitos na relação professor-aluno com o choque de opiniões e ideias. Segundo Erikson (1988), é no estágio da adolescência, conhecido como "Identidade versus Confusão de Papéis", que os indivíduos se encontram na fase de afirmação da identidade e personalidade. Nesse estágio, eles buscam definir quem são e desenvolver um senso claro de si mesmos. Durante esse processo, é comum que os adolescentes expressem sua individualidade de maneira mais acentuada, questionem autoridades, incluindo professores, e enfrentem conflitos na busca por suas próprias opiniões e ideias. Portanto, a análise de Erikson (1988) corrobora a ideia de que, na relação professor-aluno durante o ensino médio, os choques de opiniões e conflitos são parte integrante do desenvolvimento saudável dos

adolescentes. Essa compreensão ressalta o valor de criar um ambiente educacional que apoie a exploração da identidade dos alunos e respeite o processo individual que ocorre durante essa fase crítica.

Por outro lado, em alguns professores colegas de ofício, por suas falas, percebe-se alguma resistência em adotar um olhar mais atento considerando a afetividade, ainda persistem estratégias focadas somente no ponto de vista pedagógico e didático-cognitivo, visão que coloca em segundo plano o afetivo e social, elementos que segundo Wallon (2004), contribuem para desenvolvimento humano.

A afetividade passou a ser investigada e alguns pesquisadores buscam relacioná-la ao ambiente escolar. Dias (2013), em sua pesquisa junto a alunos e professores do ensino médio, examina como a afetividade é percebida neste ambiente que concentra e coloca em contato pessoas com seus pensamentos, seus posicionamentos frente a atividades e conteúdos onde são chamados, tanto a interagir como a compartilhar vivências.

Em salas de aula, pesquisadores buscam o entendimento do aprendizado e suas implicações, considerando afetividade e sobressaem alguns fatores como: tipo da escola; vínculo do professor com a escola; experiências anteriores, elogios e palavras de motivação; respeito mútuo.

Na prática docente examinada em sala de sala, Silva (2017) e Moreira (2017), acompanham a relação professor aluno bem próxima e percebem que as dinâmicas desenvolvidas em sala provocam reações, expressando capacidade de controle do professor e de reação dos alunos no envolvimento com as tarefas desenvolvidas. Os resultados desses estudos apontaram o termo empatia, como fator que favorece a um ambiente de respeito e confiança, interação e integração dos alunos. Elementos como atenção durante as aulas, escuta e elogios, são pontos essenciais para a construção de um relacionamento afetivo, o que demonstra de fato a incondicional interferência da afetividade nesse processo de aprendizagem.

Os estudos acima citados são uma evidência do valor da afetividade no processo de professor-aluno, bem como na relação professor-aluno. A permanência nas escolas do paradigma didático-pedagógico cognitivo, que não deixa de ser importante, colocou de lado a percepção da afetividade na aprendizagem, porém a partir dos estudos de Wallon (2004), segundo o qual na formação do indivíduo há uma participação intensa e fecunda da afetividade influenciando sua cognição e

desenvolvimento emocional, o interesse pelo aspecto emocional na educação ganha novos contornos.

O autor supramencionado acredita que as emoções e os afetos são centrais para a construção da identidade, já que a experiência emocional ajuda a moldar as relações sociais, a autoestima e a capacidade de adaptação às diferentes situações da vida. Dessa forma, Wallon defende que é essencial considerar o aspecto afetivo no processo educacional, a fim de criar um ambiente emocionalmente saudável e apoiador que possa ajudar os alunos a alcançar seu pleno potencial.

Conforme se evidencia na literatura, nas escolas, a afetividade está presente em todos os momentos na relação conteúdo-aluno, professor-aluno, entre outros elementos envolvidos no ambiente escolar, sendo responsável pelo interesse na disciplina, na motivação em frequentar a escola, compartilhar com os colegas, comparecer às avaliações, participar das atividades, entre outros.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas docentes pautadas na afetividade pode agregar ao aluno um possível melhor desempenho na aprendizagem, como ressalta Costa (2017, p.2). “[...] nos momentos de aprendizagem, a afetividade vem como compromisso do professor em atentar ao seu aluno e criar meios para acontecer um aprendizado efetivo e significativo”. É fundamental que os educadores entendam que a afetividade não é algo separado da aprendizagem, mas sim uma parte essencial dela. Ao criar um ambiente positivo, no qual os alunos se sintam seguros e apoiados emocionalmente, os educadores criam as condições necessárias para ocorrer um aprendizado eficaz e significativo.

O comprometimento do professor com a afetividade de seus alunos é fundamental para poderem se desenvolver emocionalmente, além de aprender o conteúdo proposto. Esse compromisso é um ato afetivo, pois requer que o educador se preocupe genuinamente com o bem-estar emocional dos alunos, além de sua evolução acadêmica. A partir dessa perspectiva, é possível perceber a educação como um processo complexo e interdependente, no qual a afetividade é um elemento crucial para o sucesso educacional e emocional dos alunos.

Partindo desse contexto educacional, da possibilidade de um aprendizado significativo e efetivo citado por Costa (2017), e dessa necessária afetividade na relação professor-aluno, como contributo para a aprendizagem discente, emerge o seguinte questionamento que elegemos como problema de pesquisa: De que forma

a postura afetiva do professor do componente curricular matemática pode influenciar a relação professor-aluno dos discentes do 1º ano do EMI (Ensino Médio Integrado) do IFPI- campus Teresina Central? Esse problema emerge da percepção acerca da postura mais tecnicista adotada por professores das áreas das exatas, aqui direcionada para o componente curricular da matemática, para onde se direciona essa investigação.

A partir do problema proposto, foram estabelecidos como objetivos, de forma geral, analisar aspectos da afetividade na prática docente e sua participação com a relação professor-aluno de alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado no componente curricular matemática IFPI - campus Teresina Central; e de forma específica: analisar o peso da afetividade na relação professor- aluno no contexto do Ensino Médio Integrado; caracterizar a prática docente do professor do 1º ano do EMI no âmbito do componente curricular matemática; identificar aspectos relativos à afetividade nestas práticas, desenvolver cartilha de orientação que oportunize aos professores refletir acerca da prioridade de uma postura afetiva em sala de aula.

O Produto Educacional, elemento imprescindível no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado Profissional, foi concebido para suscitar a reflexão de professores (as) acerca da influência da afetividade nas relações docente-discente e consiste no desenvolvimento de uma cartilha como recurso pedagógico, oferecendo ao professor a possibilidade de refletir sobre a gravidade de um agir afetivo na sua prática em sala de aula. Assim, o Produto Educacional pode servir como uma ferramenta que possibilita ao professor uma prática mais afetiva, no que diz respeito às relações aluno-professor, podendo servir como fator motivador e favorável ao aprendizado do aluno do Ensino Médio Integrado.

A orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012, prioriza a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade. Cabe ao professor, em sua prática docente, conduzir os conteúdos mediante contextos e a interdisciplinaridade dos conceitos a serem ministrados (Brasil, 2012).

Na prática pedagógica, o professor trabalha conteúdos, contextos e estruturas. Inserido neste processo, o docente atende determinados estatutos, dentre eles a LDB, o currículo proposto pela escola, à cultura predominante, bem como a

ideologia repassada subjacente aos livros didáticos. Pensar a prática docente integradora nos leva a confrontar, se de um lado o professor precisa atender exigências, por outro lado, há a missão de transformar uma realidade, nesse sentido propor a valorização do aluno ao qual assistimos, seu contexto social, sua identidade, sua fala, suas carências e afetividades, e neste momento é que apresentamos nossa proposta de estudo cujo foco está na relação professor-aluno, especificamente no contexto da afetividade.

Recentemente nos deparamos com a pandemia do Covid-19², na qual o distanciamento social se impôs como alternativa de prevenção e combate à contaminação da doença e, nesse intervalo, emerge a alternativa tecnológica que, no contexto da educação, se concretiza com o aparato da educação online. Professores e alunos institucionalizam a ausência do contato físico, algo caro à educação, pois o contato suscita o olhar, por conseguinte a percepção do outro em suas dimensões emocionais, psicológicas. O contato é essencial para estabelecer a empatia fundamental para a relação afetiva e percepção do outro.

O desafio de repensar a prática docente e dar um passo adiante no sentido da reflexividade se mostrou evidente no evento da Covid-19, muito embora as resoluções educativas procurassem regulamentar as limitações das aulas remotas via Tecnologias da Informação, a adesão às estratégias tecnológicas, em sua maioria, tornou-se resistente por parte dos docentes não afeitos às tecnologias.

Da mesma forma, esse é o ponto que a focar, ao olharmos para a afetividade presente na relação professor-aluno, despertar neste professor a reflexão quanto às suas estratégias, suas metodologias e refletir sobre qual melhor caminho que possa contribuir para a educação integradora, que dê ao aluno a oportunidade do pensamento crítico, criativo transformador.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1974), Freire discute a emergência da formação crítica dos docentes e sua disposição para repensar sua prática docente, o professor deve ser um "intelectual transformador" que está em constante diálogo com os alunos e sua realidade, e que busca entender suas necessidades e anseios para desenvolver uma prática pedagógica mais significativa e engajadora. Além disso,

² Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como uma pandemia. O termo "pandemia" se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

destaca o prestígio da empatia e da sensibilidade por parte do professor em relação às vivências e experiências dos alunos, a fim de tornar o processo educativo mais humano e inclusivo.

No entanto, Freire reconhece que nem todos os professores estão dispostos a repensar sua prática docente e a adotar uma postura mais crítica e transformadora. Ele aponta para a existência de uma cultura de reprodução de saberes e práticas pedagógicas ultrapassadas, que muitas vezes se perpetuam nas instituições de ensino e dificultam a inovação e a renovação no campo da educação.

Assim, é possível concluir que, conforme a perspectiva de Freire, a disposição do professor em repensar sua prática docente e adotar uma postura mais crítica e transformadora é essencial para que o processo educativo seja mais significativo e empático, e para que os alunos possam adquirir conhecimentos e habilidades de maneira mais efetiva. Freire (1996, p.38) observa, ainda, o quanto é importante o professor refletir no que tange às suas práticas de forma crítica, endossando que: “A prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

A presente pesquisa, que aborda a temática de afetividade na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem dos discentes do 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFPI- campus Teresina central, justifica-se sob 3 perspectivas: pessoal, social e acadêmica.

Do ponto de vista pessoal, o interesse por essa temática, justifica-se em função de minhas³ percepções profissionais e acadêmicas frente a vivência e relatos de alunos sobre inúmeras situações de interferência na aprendizagem em razão da postura distanciada do professor diante dos discentes no ato de ensinar e compartilhar os conteúdos, ou seja, a partir de experiências pessoais, pois atuo como docente da rede pública em turmas do Ensino Médio, tenho contato direto com alunos e procuro interagir buscando meios e abordagens para melhorar a motivação no processo de professor-aluno.

Nos diálogos mantidos com eles observo os comentários acerca da relação professor-aluno, onde percebo que em várias situações de aprendizagem, apontam para posturas didáticas técnicas ausentes de afetividade, mais comumente perceptível

³ Observações provenientes de minha experiência como docente em salas do ensino médio.

em componentes curriculares de exatas como a de matemática, motivo pelo qual se escolheu os sujeitos dessa pesquisa. Os componentes curriculares de exatas possuem uma tendência a terem conteúdos mais técnicos e aplicados, o que por vezes podem dificultar o trato afetivo entre professor e aluno.

No desempenho de minhas atividades pedagógicas, atendendo a classes com alunos adolescentes e jovens no ensino público, o contato com alunos e a escuta informal nos chamam atenção ao circularmos nos corredores da escola, em conversas no intervalo entre aulas. Os alunos relatam vários aspectos e vivências em sala de aula, a relação com alguns professores, a forma de avaliar, sobre o comportamento, as atitudes dos colegas e professores, sobre as estratégias de avaliação e sobre suas impressões como um todo em cada disciplina

A afetividade é elemento imprescindível nas relações entre os seres humanos, pois se trata da capacidade que o indivíduo tem de exprimir sentimentos, emoções, carinho e amor um para com os outros. No vínculo professor x aluno, essa relação de afetividade pode ser essencial, pois a evolução do sujeito não depende somente da capacidade intelectual, mas também de toda relação emocional e afetiva que envolve o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se perceptível que, para alguns alunos, existe a possibilidade de a prática pedagógica docente tornar-se desmotivadora, quando não há o acolhimento, quando o discente se sente rejeitado e desvalorizado, segundo Wallon (1979), poderá desenvolver uma atitude negativa em relação ao mundo e a si mesma e levá-la a se desmotivar e desistir de novas experiências. Diante disso, partiu-se a sensibilidade de desenvolver um estudo voltado à afetividade do professor a favor de uma relação professor- aluno mais próxima e um possível melhor desempenho da relação professor-aluno.

No que diz respeito à perspectiva social, a reflexão abordada a que se refere esse trabalho, está pautada na evidência do desenvolvimento integral do indivíduo como um ser social a partir do seu aprendizado escolar. Nesse contexto, faz-se necessário esse estudo voltado à afetividade docente, para haver um despertar para a relevância do desenvolvimento de práticas educativas que efetive e facilite o aprendizado dos alunos através do trato afetivo do professor no ato de ensinar.

A pertinência acadêmica dessa pesquisa é justificada por objetivar uma possibilidade de ampliação nos conhecimentos acerca da afetividade docente,

podendo colaborar em favorecer um melhor ensino-aprendizado e por incluir uma reflexão sobre práticas de ensino pautadas no afeto e dessa forma poder auxiliar com o desenvolvimento dos professores no meio acadêmico.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A INTERAÇÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO DOCENTE

O referencial teórico do presente estudo será estruturado em tópicos que discutem a afetividade nas Práticas Educativas, Docente, Pedagógicas. Além disso, discutem-se as práticas docentes afetivas e a motivação do aluno do Ensino Médio Integrado na relação professor-aluno.

2.1 Prática Educativa, Prática Pedagógica e Prática Docente e suas relações com a Afetividade

Ao longo da história, a educação tem passado por diversas concepções e transformações, refletindo mudanças sociais, culturais e pedagógicas. Desde as antigas civilizações, onde a educação era restrita a poucos e centrada em tradições orais, até os tempos modernos, com a democratização do ensino e o uso de tecnologias avançadas, o conceito de educação tem se expandido e se adaptado às necessidades da sociedade. Essas mudanças não apenas redefiniram os métodos e objetivos do ensino, mas também o papel dos educadores e a natureza das interações entre professores e alunos.

Nesse sentido, Marques (2016), define “[...] prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.”, a educação atravessou várias concepções através dos tempos.

A autora parte da antiguidade, período da humanidade onde a educação é marcada pela perspectiva de dois filósofos, Sócrates e Platão. Em Sócrates, a educação está relacionada ao autoconhecimento e a virtude, ambas capazes de dar ao indivíduo a formação necessária a prática do bem e conduta justa, propunha uma educação onde se desenvolve a consciência através da verdade; Platão, por sua vez, traz uma perspectiva de mundo a partir das ideias, e nesse sentido submete o mundo real ao mundo das ideias, a educação é concebida como o processo de, a partir das ideias, do seu conhecimento, o ser humano atinge a consciência e se posiciona em relação ao mundo.

Subsequentemente, no período medieval, as ideias dominantes estavam em conformidade com o pensamento da igreja católica, o mundo atendia à perspectiva da Igreja, que a partir de dogmas impunha sua visão de mundo. Nesse sentido, direcionava a educação para a defesa desses dogmas, contemplação e aceitação das verdades por ela estabelecida. Como afirma Marques (2016, p. 126), claramente “[...] trata-se de práticas educativas que se alicerçam na transmissão de saber dogmaticamente fixado, cabendo ao educador apenas revelá-lo”.

No período seguinte, de muitas mudanças e transformações, a educação se estabelece para atender as necessidades do capitalismo, conforme Marques (2016) aponta, duas correntes de pensamento se firmaram, o racionalismo e o empirismo. Os primeiros convictos de que o conhecimento provinha da razão, neste sentido priorizando a cognição como fator preponderante na educação. Assim, a autora discorre sobre as práticas educativas baseadas no racionalismo e no intelectualismo: “As práticas educativas voltavam-se predominantemente para a aprendizagem intelectual e se organizam de acordo com método rigoroso, precisamente sistematizado” Marques (2016, p. 128).

Por outro lado, e em contraposição aos racionalistas, a corrente de pensamento empirista entende o conhecimento como proveniente da experiência, ou seja, o conhecimento decorre da vivência, do contato com o mundo e a mente humana e defende o uso da experiência e a relação do conhecimento com a vida prática e útil.

A ideia de prática educativa, portanto, é atravessada por ideologias, por conjunturas econômicas e absorve valores culturais, morais e políticos, como aponta Marques (2016, p. 123):

[...] por serem práticas socialmente construídas em contextos educativos, sendo a escola o contexto que nos interessa situar a discussão elaborada nesse texto, elas são planejadas, organizadas e operacionalizadas em dois níveis. Em nível geral, são as práticas educativas previstas pelos agentes educativos (gestores e docentes) destinadas ao corpo discente. No contexto específico da sala de aula, ela é operacionalizada a partir da interação entre professores e alunos, por meio das ações que compõem a atividade de ensino e aprendizagem.

A autora ressalta que as práticas educativas não são entidades estáticas, mas sim construções sociais moldadas pelo contexto educacional em que ocorrem. Isso

implica que as práticas educativas são influenciadas por fatores sociais, culturais e institucionais, e estão sujeitas a mudanças e adaptações ao longo do tempo. Em sua compreensão há uma distinção clara em dois níveis de operacionalização das práticas educativas. No nível geral, essas práticas são concebidas e planejadas pelos agentes educativos, que incluem gestores e professores. Essas práticas são direcionadas ao corpo discente como um todo, considerando aspectos mais amplos do currículo e da organização escolar.

Marques (2016) ressalta que, no nível específico da sala de aula, as práticas educativas são operacionalizadas por meio da interação direta entre professores e alunos. Essa interação se manifesta nas ações que compõem o processo de ensino e aprendizagem, incluindo métodos de ensino, estratégias de instrução, avaliação e feedback.

Ao situar a discussão no contexto escolar, a autora destaca a postura da escola como o local central onde ocorrem as práticas educativas. A escola desempenha um papel fundamental na configuração e implementação dessas práticas, e é um espaço onde as dinâmicas educacionais são mais intensamente vivenciadas.

A reflexão acerca da prática docente diz respeito a vários processos que compõem a atividade educativa. Em nossa sociedade ela está permeada por ações políticas, ideologias, contextos específicos que tornam a ação docente um reflexo desses fatores tendo como componente principal o professor, ou seja, o vetor principal nesta ação. Assim, a prática docente está aninhada nas práticas pedagógicas, por vezes confundidas com as práticas educativas.

Pensar a prática docente é analisar os vários componentes imbricados nesse processo, a escola e sua estrutura, o ambiente escolar, a cultura ali inserida. Na análise de Franco (2012, p. 158) sobre as práticas pedagógicas, a autora observa que “[...] são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social”. Neste ambiente, os atores envolvidos no processo são motivados por modelos específicos a atingir o ideal educativo. Assim, os conteúdos estão contemplados por vezes de forma isolada ou por vezes de forma interdisciplinar, caberá à cultura pedagógica do ambiente determinar.

É dessa forma que o docente, por sua didática, se encarrega da mediação escolar, no sentido de promover por suas estratégias em sala de aula a fusão entre

os objetivos sociais e os conteúdos de ensino (Libâneo, 1994). A ação do professor, em várias atividades desenvolvidas na sala de aula para promover a assimilação de conhecimentos e habilidades, é o vetor que nesta instância atua para convergir conteúdos, estratégias, materiais didáticos, e promover uma aprendizagem significativa. Evidentemente, enquanto seres dotados de afetividade, ao se estabelecer esta relação o aprendizado será um resultado esperado.

Em perspectiva mais específica, Libâneo (2012) mostra a prática docente com um foco mais próximo e revela que as ações didáticas estão associadas

[...] às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas (Libâneo, 2012, p. 52).

O autor reconhece que a prática docente não ocorre em um vácuo. Ela está profundamente ligada às condições pessoais e profissionais dos professores. Isso inclui sua formação, experiência, motivação e até mesmo fatores externos, como carga de trabalho, recursos disponíveis e políticas educacionais. Professores bem preparados e com condições de trabalho adequadas tendem a desempenhar um papel mais eficaz na sala de aula.

Neste sentido, está associada às características individuais e socioculturais dos alunos: a prática docente é sensível às características dos alunos. A diversidade de origens, culturas, necessidades especiais e estilos de aprendizagem dos alunos influencia a abordagem do professor. Professores que reconhecem e respondem a essa diversidade são mais propensos a criar ambientes inclusivos e eficazes de ensino.

Por ser uma relação permeada de afetividade, para o aluno a prática docente tem significados próprios e para o professor significa meios pelos quais busca atingir os objetivos propostos de promoção de habilidades, competências e conhecimentos. Numa perspectiva mais esclarecedora, pois observa os vários elementos do ambiente em sala de aula, Libâneo (1991) reúne de forma sucinta os conteúdos de ensino, apontando o seguinte:

[...] conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua vida prática. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e forma de organização do ensino (Libâneo, 1991, p.128-129).

Percebe-se que dessa relação entre professor-aluno, conteúdos e estratégias de ensino resultará em outros fatores como motivação, o despertar do interesse do aluno, sua interação com as atividades desenvolvidas no aprendizado.

Compreender a prática docente passa pelo entendimento de uma ação não individual, segundo Franco (2012, p.156) a prática pedagógica “é formada por um conjunto complexo e multifatorial” que reúne “decisões, princípios, ideologias, estratégias [...]”, cada um com seu peso sobre o resultado no processo educativo. Importa aqui diferenciar a prática docente da prática pedagógica, sendo a primeira mais abrangente e englobando não apenas as ações diretamente relacionadas ao ensino, mas também a totalidade das atividades exercidas pelo professor, incluindo as interações afetivas, o ambiente de aprendizado e as estratégias de gestão de sala de aula. Enquanto a prática pedagógica se concentra no aspecto mais estritamente relacionado ao ensino e às metodologias, a prática docente abrange uma gama mais ampla de responsabilidades e influências no ambiente educacional.

Muito do que se estabelece como processo, são resultados de decisões que ocorrem fora da sala de aula, durante e após o momento da aula. A prática educativa, conforme definida acima, é um conceito mais abrangente que engloba todas as ações e elementos que contribuem para a experiência de ensino e aprendizagem em um contexto escolar.

Ela vai muito além do simples ato de ensinar em sala de aula e envolve diversos fatores interligados e complexos. É caracterizada por ser não individual, ou seja, não se resume apenas à ação do professor, mas é influenciada por uma série de elementos. Estes elementos incluem decisões, princípios, ideologias e estratégias que orientam o processo educativo. Cada um desses componentes desempenha um

papel fundamental na formação da prática educativa, e eles interagem de maneira complexa e multifatorial.

Essas decisões podem ocorrer em várias etapas do processo educativo, não se limitando apenas à sala de aula. Elas podem ser tomadas antes do início das aulas, durante o ensino, e até mesmo após a conclusão das aulas. Essas decisões podem incluir escolhas de materiais didáticos, métodos de ensino, estratégias de avaliação, abordagens pedagógicas, entre outras.

A prática educativa é moldada pela interação dinâmica entre esses vários componentes, e seu resultado final é a experiência de ensino e aprendizagem que os alunos vivenciam. Portanto, compreender a prática educativa requer a análise de todos esses fatores e como eles se relacionam para influenciar o processo educativo como um todo. Isso inclui tanto as ações diretas do professor em sala de aula quanto as influências mais amplas que moldam a educação como um sistema.

Já quanto a prática docente, refere-se especificamente às ações, métodos, estratégias e interações que um professor utiliza em sala de aula para ensinar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Refere-se à totalidade das atividades e abordagens de ensino de um professor, incluindo como ele planeja e ministra aulas, como interage com os alunos, como avalia o progresso dos alunos e como adapta seu ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. É a aplicação concreta das estratégias de ensino no ambiente de ensino e aprendizagem.

A confluência desses elementos é que, segundo Franco (2012) constituem a prática pedagógica. Na compreensão de Sousa (2006) e Franco (2012) as práticas docentes são influenciadas e de certa forma determinada pelas práticas pedagógicas que as influenciam, que as condicionam e as moldam.

É importante salientar que, além desses aspectos acima citados, outros fatores influenciam a prática docente. São assim considerados fatores contextuais e descritos por Libâneo (2012) como

[...] as condições de ações didáticas a dizem respeito ao contexto social, cultural, organizacional, coletivo em que se situam as estações pedagógicas-didáticas concretas em que se realiza o processo de professor-aluno. Mais especificamente, referem-se, por um lado, às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; por outro lado, ao funcionamento da escola, como as práticas de organização e gestão,

o espaço físico, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaço [...] (Libâneo, 2012, p. 52).

A conclusão delineada acima sobre a reflexão acerca da prática docente, se coaduna com a observação de Alves e Oliveira (2012), segundo estes autores a prática docente se completa com elementos que vão além dos discursos educacionais, que resultantes da ação da interação em sala de aula e sua dimensão concreta foge ao encapsulamento das teorias e ideias

O fazer docente é constituído de várias práticas que envolvem desde abordagens pedagógicas mais técnicas, que estão relacionadas ao conhecimento docente, até às mais humanísticas, voltadas ao olhar humano, expresso no zelo, cuidado, orientação, contato do professor em relação aos alunos no ato de ensinar.

Ao observar essa constituição de práticas, torna-se possível refletir sobre o agir docente que pode estar associado a práticas que envolvem as técnicas profissionais pedagógicas, e abranger o lado humano do professor que pode estar diretamente ligado ao trato pessoal com seus alunos, podendo possibilitar, dessa forma, um envolvimento afetivo e empático como sendo uma possibilidade considerável para a motivação na aprendizagem escolar. Assim, o docente que se propõe a ser humanizador, por conseguinte humanizado, é o profissional que não apenas partilha informações, mas o intermediário/mediador entre o discente e a cultura que o envolve, visa o conhecimento via diversidade, empatia, diálogo (Zabala, 1998).

A partir do mencionado, é notória a sobressalência das práticas educacionais articuladas a ações humanísticas afetivas, podendo ter a postura docente como fator facilitador e incentivador no processo de aprendizagem dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), que norteia o ensino, determina algumas incumbências à escola e aos professores que deve se ressaltar nesse contexto, dentre elas a imposta no inciso III, do Artigo 13 que designa caber ao professor zelar pela aprendizagem do docente, reforçando assim no processo de ensino a aprendizagem como o princípio do bom fazer pedagógico.

A escola tem a responsabilidade de contribuir para o conhecimento e o desenvolvimento da personalidade, enquanto o professor, conforme a lei, é encarregado de garantir a aprendizagem. Nesse sentido, o professor pode desenvolver práticas de aproximação para conhecer seus alunos, a fim de facilitar o

aprendizado por meio de um tratamento mais afetivo, reconhecendo que são seres humanos que, por vezes, podem enfrentar dificuldades de aprendizagem e limitações.

2.2 Conceito de Afetividade

Conforme Wallon (1968, 1971, 1978), o crescimento humano se origina da interligação dinâmica entre a dimensão afetiva, a esfera cognitiva e o componente motor, estabelecendo-se no contexto dos processos orgânicos e biológicos em constante interação com o ambiente circundante. Essa interação recíproca perdura ao longo do processo de desenvolvimento humano até a constituição plena do indivíduo.

A dimensão afetiva compreende três elementos distintos, nomeadamente as vivências emocionais, os estados sentimentais e as inclinações apaixonadas. O ambiente escolar é permeado por estes elementos, trata-se de um ambiente notadamente de contato: há interesses, motivações, conteúdos, práticas. Tanto alunos quanto professores estão sujeitos a interações que despertam sentimentos, influenciam comportamentos e direcionam o aprendizado. Vygotsky (*apud* Oliveira, 1992) defende que o pensamento

[...] tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (p. 76).

A afetividade manifesta-se, na criança, de forma rudimentar e tende a evoluir à medida que a pessoa interage, constrói seus vocabulários, atitudes e reações em vários contextos e escolhe suas estratégias de interação. Wallon assim expõe esta evolução: "Enquanto não aparece a palavra, é o movimento que traduz a vida psíquica, garantindo a relação da criança com o meio"(Almeida, 1999, p. 42). A interação com o meio familiar, escolar, cultural no cotidiano do indivíduo permite que ele construa seus significados, adquira e elabore sua linguagem e expressividade corporal, o que irá provocar, também, mudanças e iterações em sua experiência afetiva com o mundo.

Pleno de suas emoções e sentimentos e aptos ao aprendizado, o indivíduo retroalimenta suas emoções e sentimentos, a cognição é fruto de tais interações com o mundo externo, com o mundo cultural. Leite, (2012), complementa

[...] a afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (Leite, 2012, p. 360).

Esse entendimento reconhece que a afetividade não se limita a emoções simples, mas abrange uma variedade de dimensões ao longo da vida. Essa visão está em consonância com as ideias de Henri Wallon, que também considerava a afetividade como uma dimensão rica e multifacetada, influenciada por fatores biológicos e culturais.

Além disso, compreende-se que a afetividade se desenvolve com o tempo, à medida que o indivíduo se apropria dos processos simbólicos da cultura. Essa perspectiva reflete a influência das teorias de Lev Vygotsky (1998), que enfatizava a peso do contexto cultural na formação da mente e no desenvolvimento humano. A apropriação de símbolos culturais permite que os indivíduos expressem suas emoções e sentimentos de maneira mais sofisticada à medida que amadurecem.

Fica evidente a representação simbólica da afetividade. Isso significa que a afetividade está intrinsecamente ligada à capacidade do indivíduo de representar suas experiências emocionais por meio da linguagem e dos símbolos culturais. Essa representação simbólica desempenha um papel fundamental na comunicação e nas relações interpessoais, permitindo que as pessoas compartilhem, compreendam e comuniquem seus sentimentos de maneira mais eficaz.

Em resumo, enfatiza-se a complexidade e a evolução da afetividade no desenvolvimento humano, destacando sua relação com a cultura e a capacidade de representação simbólica. Essa compreensão reflete a influência de teóricos Wallon e Vygotsky ao exploraram a afetividade como uma parte integrante do desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Ressalta-se, portanto, a necessidade de considerar a afetividade como um fenômeno multifacetado e interligado com o contexto cultural em qualquer análise sobre o desenvolvimento humano.

2.3. Afetividade e Aprendizagem: um olhar acerca das perspectivas de Paulo Freire e Henry Wallon

No ambiente educacional, constantemente, há uma interseção dinâmica entre as expectativas do professor e do aluno. Nesse cenário, desenrola-se um processo contínuo de interação e troca, no qual as projeções, anseios e metas desses dois agentes centrais se entrelaçam. Este constante entrelaçamento de expectativas cria uma teia complexa de influências mútuas, moldando a dinâmica da sala de aula e impactando diretamente a experiência educacional.

O que se desenrola nesse contexto é mais do que um simples encontro de expectativas; é uma trama intrincada de interações que, em última análise, contribui para a construção do ambiente educativo e para o desenvolvimento tanto do educador quanto do educando. Dessa relação pode ocorrer insatisfação em ambos, a qualidade do professor-aluno é afetada e a condição de cada um também.

Paulo Freire (1996) enfatizou a proeminência da conscientização e da humanização no processo de professor-aluno. Argumentou que a afetividade desempenha um papel fundamental na educação, pois os alunos precisam se sentir valorizados, respeitados e conectados emocionalmente para poderem se engajar de forma significativa na aprendizagem.

Freire destacou a necessidade de um diálogo genuíno entre professores e alunos, no qual as experiências e perspectivas dos alunos fossem levadas em consideração. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e valorizados, eles estão mais dispostos a participar ativamente das atividades de aprendizagem e a buscar o conhecimento de forma crítica.

Henri Wallon (1979) contribuiu para a compreensão da relação entre afetividade e aprendizagem. Sua teoria psicogênica enfatizou o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo das crianças. Wallon argumentou que as emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem, influenciando a motivação, a atenção e a memória. Ele destacou que as emoções podem ser tanto facilitadoras quanto obstáculos para a aprendizagem. Portanto, os professores devem estar atentos às emoções dos alunos e criar um ambiente emocionalmente seguro e positivo para promover o desenvolvimento cognitivo.

Cabe ressaltar que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (Freire, 1996, p. 43). Sob essa perspectiva, pode-se inferir da fala do autor que a prática educativa perpassa o ato de ensinar, está associada a relação professor-aluno. O ato de ouvir, reflete essa relação e tem relação com a afetividade.

Segundo Wallon (1979), a afetividade e a inteligência são fatores que influenciam o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo na formação de sua personalidade. Para ele, a relevância da afetividade nesse desenvolvimento, está baseada na concepção de que o ser humano é ligado as ações afetivas desde o seu nascimento e tal afeto desempenha papel importante nas boas relações sociais, inclusive nas associadas a relação professor-aluno.

As reflexões de Freire (1996) e Wallon (1979) abordam estudos sobre o quão importante é a afetividade do professor no processo de aprendizagem do aluno. Indagações de como ser educador sem desenvolver práticas afetivas faz parte das considerações de Freire e pode-se ressaltar também a sua visão sobre a dimensão e valor que tem o ato do ensinar afetivo, que pode motivar e ser essencial a desenvoltura do aprendiz.

A abordagem de Freire e as ideias de Wallon se complementam de maneira significativa no que diz respeito à valorização da afetividade na educação. Enquanto Freire destaca o valor do diálogo e da consideração dos alunos como seres humanos completos, dignos de respeito e dignidade, Wallon enfatiza como as emoções desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano como um todo.

A integração dessas perspectivas pode resultar em práticas pedagógicas mais eficazes. Isso implica a criação de um ambiente de aprendizagem onde os alunos se sintam não apenas intelectualmente estimulados, mas também emocionalmente seguros. Os princípios de Freire (1996), que promovem o diálogo, a participação ativa dos alunos e o respeito por suas experiências de vida, se entrelaçam perfeitamente com a ênfase de Wallon (1979), nas emoções como parte intrínseca do processo educacional.

Nesse contexto, os educadores podem criar um espaço onde os alunos são incentivados a expressar suas opiniões, compartilhar suas experiências e explorar suas emoções como parte integrante da aprendizagem. A dimensão

afetiva é valorizada como um elemento que não apenas enriquece a experiência de ensino, mas também potencializa a motivação dos alunos, a compreensão profunda dos conteúdos e o desenvolvimento emocional e social.

Portanto, ao assimilar as perspectivas de Freire e Wallon, os educadores podem estabelecer um ambiente educacional aberto, inclusivo e respeitoso, onde os alunos se sintam verdadeiramente ouvidos, valorizados e capazes de florescer não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e eficaz.

2.4 Afetividade na Relação Professor-Aluno e sua precedência na aprendizagem

Refletir sobre a interação entre afetividade e prática docente, mais especificamente a condução direta das aulas e métodos de instrução, implica em explorar de forma mais profunda como as emoções, os vínculos e as relações interpessoais entre professores e alunos desempenham um papel fundamental nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Isso envolve analisar como a qualidade das relações afetivas pode afetar a motivação dos alunos, a participação ativa na sala de aula, a resolução de conflitos e a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

Além disso, significa considerar como os educadores podem cultivar uma abordagem mais empática e compassiva em sua prática docente, reconhecendo o impacto das emoções na formação dos estudantes e buscando promover um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor que estimule o desenvolvimento acadêmico e emocional de todos os envolvidos.

Mahoney e Almeida (2005) referem-se à afetividade como a capacidade e disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações agradáveis ou desagradáveis e, ainda, postulam que ser afetado envolve reagir com atividades internas/externas que uma situação desperta.

Isto posto, Nóvoa (1992) pondera sobre a postura humana docente, e em sua análise, contrapõe-se à rigidez em situações de aprendizagem, uma vez que essa atitude pode prejudicar o desenvolvimento desse processo. Para ele, o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é ser professor (Nóvoa, 1992, p. 15).

Assim, aponta ser inseparável o professor como pessoa do profissional, valorizando dessa forma um docente com uma postura humana e mais afetiva. Corrobora essa ideia Araújo (2015), para quem a educação, ao empregar práticas e estratégias afetivas, assume o papel de transformadora e contribui para a superação de complexidades do meio escolar.

Almeida (2005) destaca os elementos da relação professor-aluno, na aprendizagem, o meio em que ocorre essa interação e os conceitos de afetividade, que em Wallon (1995) se apresentam como emoção, sentimentos e paixões. Estes elementos são históricos, no sentido de que guardam uma relação incessante com elementos culturais, contextos sociais, historicidade integrante de cada indivíduo, em um processo constante e permanente. Por outro lado, Almeida (2005) observa a condição do aluno e aponta entre as razões que o levam a frequentar a escola, estão relacionadas às suas motivações, o momento existencial pelo qual ele passa, seus conhecimentos acumulados até o momento.

Almeida (2005), em sua análise, observa que o contato da pessoa com o meio o faz evoluir, basicamente o eixo central da teoria de Wallon. Nessa perspectiva, o meio educacional compõe-se de seus espaços, com suas atividades específicas, profissionais capacitados, atividades diversas, em horários específicos. Presume-se daí que no exercício pedagógico escolar encontra-se o potencial para produzir melhores resultados educacionais e estudá-lo juntamente com o psiquismo da pessoa, suas mudanças temperamentais, sentimentais no contexto escolar.

Na perspectiva de Costa (2017), a dimensão que a afetividade assume na construção do conhecimento é tão relevante quanto as práticas metodológicas usadas no ensino escolar. O autor observa que a docência reserva ao professor algumas expectativas como capacidade estratégica para o ensino, táticas que possam desenvolver o aprendizado, domínio do assunto, habilidades de socialização, empatia para em cada momento reconhecer a evolução das emoções dos sentimentos frente aos saberes construídos no decorrer do processo.

Recentes estudos investigam a relação da afetividade com o ambiente escolar. Dias (2013) se aprofunda na análise da maneira como a afetividade é compreendida no contexto do ensino médio, onde os participantes são confrontados com a necessidade de interagir e compartilhar suas vivências diante de atividades e matérias educacionais que provocam diferentes pensamentos e abordagens. A

pesquisa busca entender como as emoções e as conexões interpessoais desempenham um papel nesse ambiente de aprendizagem específico, onde a interação e a expressão emocional podem influenciar significativamente o processo educacional.

Em salas de aula, pesquisadores buscam o entendimento do aprendizado e suas implicações considerando afetividade. O estudo de Uller (2006) aprofundou-se na investigação da conexão entre as emoções e o processo cognitivo no ambiente escolar. Isso incluiu uma análise minuciosa das palavras usadas pelos professores, os comentários dos colegas, situações que causam desconforto emocional e até mesmo como o estado emocional dos estudantes pode variar em diferentes situações de aprendizagem. O que se tornou evidente a partir dos resultados é que a influência desses fatores na aprendizagem é altamente subjetiva e varia de pessoa para pessoa.

Além disso, o estudo destacou a essencialidade de levar em consideração diversos fatores contextuais, como o tipo de escola, a relação do professor com a instituição (se é uma relação contínua ou esporádica, se a escola é privada ou pública) e as experiências passadas dos alunos em ambientes educacionais, pois esses elementos podem impactar significativamente a qualidade da educação e a dinâmica entre professores e alunos.

Uller (2006) reuniu e analisou 40 relatos entre professores, alunos, diretores e confirmou sua hipótese de que na educação e na aprendizagem a afetividade está relacionada à cognição. Assim, itens como o toque físico, o olhar, os elogios, palavras de motivação, críticas, (des)valorização do aluno, negligência ou indiferença do professor, agressão física e moral, ocorrem na interação do afeto com a cognição.

Dias (2013) detectou entre os alunos que a visão de afetividade se dá através do respeito na relação professor-aluno, já na visão dos professores, a afetividade transparece nas manifestações de carinho e cuidado. O autor enfatiza ainda dois elementos cruciais que surgem a partir de sua pesquisa.

Primeiramente, ele destaca que as emoções têm uma influência substancial tanto na forma como os professores conduzem suas aulas quanto na maneira como os alunos respondem ao processo educacional, ressaltando a interconexão entre as dimensões emocionais e educacionais. Em segundo lugar, o autor confirma que a afetividade e a aprendizagem não são entidades separadas, mas sim intrinsecamente relacionadas, indicando que o aspecto emocional desempenha um papel fundamental

na formação do conhecimento e no sucesso do aprendizado. Essas descobertas sublinham a magnitude de considerar as dimensões afetivas no contexto da educação e reconhecer seu impacto significativo nas experiências de ensino e aprendizagem.

Silva (2017) faz uma análise crítica da realidade das sociedades altamente conectadas em redes sociais atualmente. Ele observa que, ao entrar no ambiente escolar, o estudante se depara com a necessidade de se ajustar a um contexto paralelo, onde, por um período, precisa se desconectar do mundo virtual. Nesse cenário, ele deve interagir pessoalmente com colegas, participar de atividades escolares, envolver-se em diálogos presenciais e respeitar as normas de convivência da instituição.

O ato de desconectar-se e adaptar-se às regras escolares, por si só, já pode ser desafiador e desmotivante para o aluno. Isso porque a escola, ao impor essa desconexão, pode demonstrar uma falta de flexibilidade para acompanhar o ritmo e as necessidades contemporâneas. Portanto, a discussão levantada por Silva (2017) aponta para a gravidade de repensar a dinâmica escolar e encontrar maneiras de integrar eficazmente as experiências online e offline, a fim de tornar o ambiente escolar mais atraente e relevante para os estudantes em um mundo cada vez mais digital e interconectado.

O suporte teórico Walloniano analisado por Silva (2017) explica que o meio externo afeta as emoções, que por sua vez afetam o organismo, o tônus, sentimentos e atitudes. Silva (2017), em sua pesquisa, observou várias situações de aprendizagem, procurando perceber as emoções alegria, medo, espanto, tristeza, raiva, indiferença.

O autor detectou que a cada comando da professora em suas atividades didático-pedagógicas, correspondia respectivamente uma expressão facial típica das emoções básicas, alegria, por exemplo, ocorre quando a tarefa aplicada pela professora era considerada agradável pela turma, expressões de raiva e tristeza quando eram contrariados ou quando a professora de algum modo demonstrava rigidez, demonstrações de alegria no momento de sair da sala e ir para o pátio. Enfim, emoções se manifestam a cada situação em que o docente é potencializador e capaz de controlar o envolvimento dos alunos.

Dentro do contexto educacional, a afetividade emerge como um elemento intrínseco e relevante no desempenho dos professores. Sousa (2018) empreende

uma exploração profunda da afetividade no âmbito do trabalho docente, destacando sua significativa valorização nesse cenário. A pesquisa do autor parte da perspectiva fundamental de que o papel do professor vai muito além da mera transmissão de informações. Ele reconhece que os professores desempenham um papel crucial como facilitadores da aprendizagem, e essa função inclui não apenas fornecer conhecimento, mas também nutrir a motivação dos alunos para aprender.

O estudo mencionado anteriormente enfatiza que os professores têm um papel central na construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e psicologicamente seguro. A qualidade das interações entre o professor e o aluno, o cuidado demonstrado pelo educador e o estabelecimento de conexões interpessoais positivas são fatores que influenciam diretamente a disposição do aluno para se engajar ativamente no processo de aprendizagem.

A abordagem de Marques (2016) enfatiza que os professores são, de fato, agentes facilitadores da aprendizagem, não apenas repassando informações, mas também cultivando um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. Essa compreensão ressalta a consistência de reconhecer e valorizar a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas, visto que ela desempenha um papel crucial na promoção do sucesso educacional. Os resultados da pesquisa apontaram o termo empatia, como fator que favorece a um ambiente de respeito e confiança, interação e integração dos alunos. Elementos como, atenção durante as aulas, escuta e elogios, são pontos essenciais para a construção de um relacionamento afetivo.

2.5 Práticas docentes afetivas e a motivação do(a) aluno(a) do Ensino Médio Integrado na relação professor aluno

O fazer docente é constituído de várias práticas que envolvem desde abordagens pedagógicas mais técnicas, que estão relacionadas ao conhecimento docente, até às mais humanísticas, voltadas ao olhar humano, expresso no zelo, cuidado, orientação, contato do professor em relação aos alunos no ato de ensinar. Ao observar essa configuração de práticas, torna-se possível refletir sobre as atuações e condutas do corpo docente, não apenas relacionadas às práticas pedagógicas, mas também abrangendo a postura, as interações e o estilo de ensino dos professores.

Isso pode estar associado não só às técnicas profissionais pedagógicas, mas também ao lado humano do professor, que se manifesta no relacionamento pessoal com seus alunos, possibilitando, assim, um envolvimento afetivo e empático como uma possibilidade relevante para a motivação no contexto da aprendizagem escolar.

Assim, o professor que se compromete a adotar uma abordagem humanizadora, tornando-se, conseqüentemente, mais humanizado, é aquele educador que vai além da simples transmissão de conteúdo. Ele se posiciona como um intermediário ou mediador entre o aluno e o mundo cultural que o cerca, promovendo a busca pelo conhecimento por meio de princípios como diversidade, empatia e diálogo, conforme discutido por Zabala (1998).

Esse conceito de docência humanizadora destaca a transformação do papel do professor de um mero provedor de informações para alguém que desempenha um papel central na formação integral dos alunos. O professor não apenas compartilha conhecimento, mas também cria um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade de perspectivas e experiências dos alunos. Essa abordagem envolve a promoção da empatia, incentivando os alunos a se colocarem no lugar do outro e a compreenderem diferentes pontos de vista.

O diálogo também desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois permite que os alunos expressem suas opiniões, questionem ideias preconcebidas e participem ativamente do processo de construção do conhecimento. O professor, ao adotar essa abordagem, pode se tornar um facilitador do aprendizado, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Dessa forma, ser um professor humanizador e humanizado implica em reconhecer o valor da empatia, do diálogo e da valorização da diversidade no processo educacional. É uma abordagem que vai além do ensino tradicional, buscando promover o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também emocional e social dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos conscientes e responsáveis em uma sociedade diversificada e complexa.

A partir do mencionado, é notória a pertinência das práticas educacionais articuladas a ações humanísticas afetivas, podendo ter a postura docente como fator facilitador e incentivador no processo de aprendizagem dos alunos.

Fernández e Callegari (2009) abordam o aprendizado como um processo intrinsecamente relacionado à motivação. Em sua perspectiva, eles enfatizam que a

motivação desempenha um papel fundamental na promoção da aprendizagem eficaz. Segundo eles, quando os alunos perdem a motivação, independentemente das razões subjacentes, isso pode criar uma barreira que prejudica significativamente o processo de aprendizagem.

Essa visão destaca a necessidade de entender e nutrir a motivação dos alunos como um elemento central na prática educacional. Alunos que se sentem desmotivados podem encontrar dificuldades em se envolver com o conteúdo, absorver informações e participar ativamente das atividades de aprendizagem. Esse bloqueio motivacional pode ser resultado de diversos fatores, como falta de interesse no tema, problemas pessoais, desafios emocionais ou até mesmo experiências passadas de fracasso na escola.

A compreensão da influência da motivação no aprendizado implica nos educadores estarem atentos aos sinais de desmotivação entre os alunos e adotarem estratégias pedagógicas que os estimulem a se engajar e a encontrar significado naquilo que estão aprendendo. Além disso, a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, onde os alunos se sintam valorizados e apoiados, também desempenha um papel fundamental na manutenção da motivação e na superação de bloqueios que possam surgir ao longo do percurso educacional.

Ao adotar essa perspectiva, torna-se evidente o papel crucial que o professor desempenha ao reconhecer e abordar a dimensão afetiva como um fator motivacional essencial em sua prática pedagógica. Isso implica que o educador deve estar atento à manifestação das emoções, tanto as suas quanto as dos alunos, no ambiente de aprendizagem. O professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um facilitador do desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Nesse contexto, a capacidade de cultivar um ambiente onde os alunos se sintam emocionalmente seguros e apoiados é fundamental. Isso envolve demonstrar empatia, ouvir atentamente as preocupações dos alunos, reconhecer seus sucessos e desafios, e promover uma atmosfera de respeito mútuo. Ao fazer isso, o professor não apenas fortalece o vínculo afetivo com os alunos, mas também cria um ambiente propício para a aprendizagem, onde os alunos se sentem motivados, engajados e abertos a explorar novos conhecimentos e desafios.

Além disso, o reconhecimento das emoções do próprio professor é igualmente importante, uma vez que a autoconsciência emocional contribui para uma prática mais

eficaz. Isso implica que o professor deve estar ciente de suas próprias reações emocionais às situações de ensino e ser capaz de lidar com elas de maneira construtiva, a fim de modelar uma abordagem emocionalmente inteligente para os alunos.

Em resumo, a compreensão e a valorização da dimensão afetiva na sala de aula não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos. Portanto, o professor desempenha um papel fundamental como facilitador do crescimento e do bem-estar dos alunos, ao reconhecer a interconexão entre afetividade, cognição e motivação no processo educativo.

A sensibilidade do professor em trabalhar a afetividade como um elemento motivacional pode ser vista como um dos alicerces para uma prática docente eficaz. Quando o educador é capaz de cultivar um ambiente de sala de aula emocionalmente seguro e positivo, ele cria as condições ideais para que os alunos se sintam motivados a aprender. Isso ocorre porque os estudantes se sentem valorizados, apoiados e compreendidos, o que aumenta seu engajamento nas atividades de aprendizagem.

A abordagem pedagógica que reconhece a aplicação da afetividade não apenas evita bloqueios no processo de aprendizado, mas também estimula ativamente o desejo de aprender nos alunos. Ao nutrir a relação entre professor e aluno, promovendo a empatia, a compreensão mútua e a comunicação aberta, o docente cria um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. Como resultado, os alunos são mais propensos a explorar o conhecimento com entusiasmo, curiosidade e confiança, o que contribui para um aprendizado mais efetivo e gratificante. Portanto, a sensibilidade do professor em abordar a afetividade como um fator motivacional é fundamental para estabelecer uma prática docente que verdadeiramente promove o estímulo ao aprendizado.

2.6 Aprendizagem e afeto na prática docente e o desenvolvimento humano integral

A dimensão do desenvolvimento humano, segundo Wallon (1979), está distribuída segundo um escalonamento em estágios. O autor enfatizou que os domínios do desenvolvimento classificados em motor, afetivo e cognitivo, embora

sejam diferentes estruturalmente, estão integrados, expressam características da espécie e são histórica e culturalmente determinados. Esses estágios descrevem, segundo Wallon, o desenvolvimento do indivíduo, desde bebê até à idade adulta, e podem ser caracterizados da seguinte maneira:

- 1) **Estágio Impulsivo Emocional:** Este compreende do nascimento até 1 ano de idade.
- 2) **Estágio Sensório-Motor e Projetivo:** Caracterizado pela investigação e exploração da realidade exterior, este estágio vai de 1 ano a três anos.
- 3) **Estágio do Personalismo:** É a fase em que a criança se descobre um ser singular, diferenciando-se de outras crianças e do adulto. De 3 a 6 anos
- 4) **Estágio categorial:** Compreende os 6 a 11 anos da criança. Nesta fase, ela já consegue se diferenciar do outro, e é um período voltado para exploração mental do mundo físico. Ela começa a perceber-se à parte de outras pessoas e de objetos, enfim, começa a perceber sua individualidade em relação às coisas e pessoas.
- 5) **Estágio da Puberdade e da Adolescência:** Período marcado por transformações, no qual o equilíbrio tende a dar lugar à crise da puberdade, afetando a vida da criança nas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Essa evolução do desenvolvimento humano aponta para uma explícita e crescente necessidades afetivas mais exigentes. Os alunos do 1º ano do Ensino Médio, encontram-se na fase 5, como exposto acima, e nesta fase podemos perceber o quanto a relação afetiva entre professor-aluno torna-se fator preponderante no processo educativo.

Abordar a interseção entre aprendizado e afeto na prática docente se revela de extrema relevância para o cenário educacional contemporâneo. Isso porque, ao explorar essa temática, estamos reconhecendo a complexidade do processo de professor-aluno e a influência poderosa que as dimensões emocionais exercem sobre ele.

Ao inserir a afetividade de maneira intrínseca ao processo educacional, estamos alinhados com a visão de Freire (2002), que enfatizou a vantagem de considerar o aluno como um ser humano completo, com emoções, experiências e perspectivas únicas. Ele argumentou que a educação deve ser uma prática

libertadora, na qual os educadores devem criar um ambiente de aprendizagem que valorize as emoções, promova o diálogo crítico e encoraje os alunos a se tornarem sujeitos ativos de seu próprio aprendizado.

A inclusão da afetividade na prática docente não apenas enriquece o processo de professor-aluno, mas também ajuda a construir relações mais saudáveis e empáticas entre professores e alunos. Quando os alunos se sentem emocionalmente seguros e valorizados, eles tendem a se envolver mais profundamente com o conteúdo, a participar ativamente das atividades e a se esforçar para alcançar seus objetivos educacionais.

Além disso, a abordagem que associa aprendizado e afeto reconhece que a educação não se limita apenas à transmissão de informações, mas também envolve o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cidadãs. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, a promoção do afeto na sala de aula é fundamental para preparar os alunos para enfrentar os desafios do século XXI, capacitando-os não apenas com conhecimento, mas também com resiliência emocional e habilidades interpessoais necessárias para prosperar em suas vidas pessoais e profissionais.

Portanto, a interligação entre aprendizado e afeto na prática docente é fundamental para uma educação verdadeiramente holística e transformadora. A temática aprendizado e afeto na prática docente é de suma relevância para o meio educacional no que tange o processo ensino- aprendizagem e colocá-las associadas a esse processo está em conformidade com o pensamento de Freire (2002, p. 7)

[...] a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento no seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

A partir desse trecho, é possível extrair a ideia fundamental de que a afetividade desempenha um papel crucial na sinergia com as práticas pedagógicas, resultando em um processo de aprendizado mais enriquecedor e humanizado. Essa

conexão entre afetividade e pedagogia é essencial para criar um ambiente educacional no qual os alunos possam se desenvolver de maneira plena e integral.

Quando a afetividade é incorporada às estratégias de ensino, os educadores podem estabelecer laços emocionais com seus alunos, demonstrando empatia, compreensão e apoio. Isso cria um ambiente de sala de aula no qual os alunos se sentem seguros para expressar suas dúvidas, explorar ideias e cometer erros sem medo de julgamento. Essa atmosfera emocionalmente positiva é propícia para a construção de relacionamentos saudáveis entre professores e alunos, além de fomentar a autoconfiança e o bem-estar emocional dos estudantes.

Pereira e Maciel (2023) abordam o impacto de repensar a educação e seu papel na sociedade, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado (EMI). As autoras destacam a necessidade de uma educação que promova não apenas a inclusão, mas também a construção de uma sociedade mais igualitária e fundamenta a ideia de que a escola deve ser um espaço de formação integral, não apenas técnica, mas também crítica e cidadã.

O conceito de bem-estar mencionado pelas autoras refere-se não apenas à saúde física, mas também à saúde emocional e mental dos estudantes. Assim, defendem a promoção do bem-estar como parte essencial da formação educacional, destacando que o ambiente escolar deve ser um lugar propício para o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e relacional dos alunos.

Para promover esse bem-estar, são necessárias estratégias que vão além do ensino técnico, incorporando ações que lidem com as emoções, habilidades socioemocionais e promoção de um ambiente favorável à saúde mental. Isso envolve não apenas a transmissão de informações sobre saúde mental, mas também o estímulo de atitudes proativas e mudanças comportamentais.

Relacionando esse pensamento com a visão de Wallon, podemos perceber a convergência na ênfase dada ao ambiente educacional como um espaço crucial para o desenvolvimento integral do indivíduo. Wallon (1979) também enfatiza a força do contexto social e emocional no processo educacional, argumentando que o ambiente escolar deveria propiciar experiências que permitam a expressão das emoções e o desenvolvimento integral das potencialidades humanas.

Assim, tanto Pereira e Maciel (2023) quanto Wallon (1979) convergem na ideia de que a escola não deve ser apenas um local de transmissão de conhecimento

técnico, mas sim um ambiente que promova o crescimento global dos alunos, incluindo suas dimensões emocionais, sociais e cognitivas.

Além disso, a incorporação da afetividade nas práticas pedagógicas contribui para tornar o processo de aprendizado mais significativo. Os alunos se sentem motivados a se envolver ativamente no processo de aquisição de conhecimento quando percebem que o professor se preocupa com seu progresso e bem-estar. Isso não apenas aumenta a retenção do conteúdo, mas também promove habilidades de pensamento crítico, criatividade e autonomia.

Em última análise, ao integrar a afetividade de forma harmoniosa com as práticas pedagógicas, os educadores têm a oportunidade de cultivar uma educação que não se limita apenas ao desenvolvimento intelectual, mas que abrange o crescimento emocional, social e moral dos alunos. Isso contribui para formar indivíduos mais completos, preparados não apenas para enfrentar desafios acadêmicos, mas também para se tornarem cidadãos ativos, compassivos e comprometidos em suas vidas pessoais e sociais.

Portanto, a interação entre afetividade e atuação docente é fundamental na construção de um sistema educacional verdadeiramente enriquecedor e humanizado. Ainda nessa perspectiva, Freire (2002) considera que, é através da afetividade amorosa que o docente é capaz de instigar seus alunos ao aprendizado, ou seja, é a partir de uma relação mais amável e afetiva entre professor e aluno, que o aprendizado poderá ser facilitado, podendo promover ao discente, autoconfiança e despertando nele uma maior vontade em aprender o que lhe é proposto”.

De acordo com a perspectiva de Wallon (1995), a afetividade desempenha um papel de destaque quando incorporada às práticas pedagógicas dos educadores. Nessa visão, a afetividade não é apenas vista como um elemento secundário, mas sim como um fator estratégico e primordial para o desenvolvimento integral do aluno.

Wallon (1995) argumenta que as emoções desempenham um papel central na formação cognitiva e emocional das crianças e jovens. Ao integrar a afetividade nas práticas pedagógicas, os educadores estão reconhecendo a interconexão profunda entre o desenvolvimento emocional e intelectual dos alunos. Essa abordagem envolve a promoção de um ambiente de aprendizagem que respeita e valoriza as emoções dos estudantes, incentivando-os a expressar seus sentimentos, preocupações e interesses.

A afetividade, quando adequadamente trabalhada na educação, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia, autoconsciência emocional e resolução de conflitos. Além disso, ela desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos, influenciando diretamente seu engajamento nas atividades de aprendizagem e sua disposição para explorar novos conhecimentos.

Portanto, sob a perspectiva de Wallon (1995), a afetividade não é apenas um aspecto complementar da educação, mas sim uma parte intrínseca e fundamental do processo educacional. Ela não apenas enriquece a experiência de aprendizado, mas também contribui para a formação de indivíduos emocionalmente equilibrados, socialmente conscientes e intelectualmente preparados para enfrentar os desafios do mundo em constante evolução. Assim, ao integrar a afetividade em suas práticas pedagógicas, os educadores podem efetivamente promover o desenvolvimento integral dos alunos.

De acordo com Narcizo (2020, p.7),

[...] para Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos. O desafio do afeto é compartilhado entre todos os sujeitos, no ambiente escolar.

A partir dessa análise, torna-se evidente que a relação entre o docente e o discente desempenha um papel significativo no processo de absorção do conhecimento. É fundamental destacar que o desenvolvimento da afetividade nessa interação pode ter uma influência profunda sobre o progresso da aprendizagem. Isso implica que quando há uma conexão emocional positiva entre o professor e o aluno, o processo de aprendizado é mais propenso a evoluir de forma eficaz. Essa evolução no processo de aprendizagem não está apenas relacionada à aquisição de conhecimento, mas também ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Em outras palavras, quando há um ambiente de ensino marcado pela confiança, empatia e respeito mútuo entre professor e aluno, o aprendizado se torna mais envolvente e eficiente. Essa atmosfera emocionalmente segura e positiva não apenas estimula os alunos a se sentirem à vontade para fazer perguntas, participar ativamente das discussões e explorar conceitos mais aprofundados, mas também contribui para o crescimento pessoal e social deles.

O resultado é que o indivíduo não apenas adquire conhecimento acadêmico, mas também desenvolve habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação eficaz e autoconfiança. Além disso, ele se torna mais apto a lidar com desafios emocionais e sociais, promovendo um desenvolvimento integral que vai além das fronteiras da sala de aula.

Silva (2018) apresenta a seguinte perspectiva em relação ao desenvolvimento integral do indivíduo,

[...] a educação integral se baseia na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhece que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere (Silva, 2018. p. 138).

Nesse contexto, pode-se perceber que a educação integral é vista pela autora como o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões e é realizada em conjunto. Dessa forma, torna-se possível ao professor a reflexão sobre a dimensão do desenvolvimento integral do indivíduo e a percepção da sua correlação com a aplicação da afetividade docente para um possível progresso no processo de aprendizagem.

A análise realizada por Leite (2016) em relação à dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica em sala de aula revisita importantes esclarecimentos preliminares. O foco central dessa análise está na questão da formação do leitor autônomo, um objetivo pedagógico de grande relevância.

O autor inicia a discussão ao observar um fenômeno significativo no campo educacional: a ausência de atenção dada à afetividade. Isso ocorre, em parte, devido à predominância da visão dualista que historicamente dividiu o ser humano entre a razão e a emoção. Nessa perspectiva, a razão foi elevada a uma posição superior, enquanto a emoção foi frequentemente desvalorizada, recebendo uma conotação negativa.

Segundo Damásio (2012), a crítica central aos ensinamentos de Descartes, que estabeleceu uma clara dicotomia entre a mente (razão) e o corpo (emoção), resultou em uma ênfase desproporcional no valor da razão sobre as emoções. A ideia cartesiana de uma mente separada do corpo deu origem a uma visão dualista que

influenciou profundamente não apenas as ciências, mas também a educação e a compreensão geral do ser humano.

Essa separação entre mente e corpo, típica do pensamento cartesiano, perpetuou uma hierarquia em que a razão foi colocada em um pedestal superior, enquanto as emoções foram frequentemente menosprezadas. A noção de que a mente é independente do corpo ou que pode ser estudada separadamente, desvinculada da biologia e das experiências emocionais, desvalorizou a evidência das emoções na cognição, aprendizado e na compreensão integral do ser humano.

Tal ênfase desproporcional na razão em detrimento das emoções pode ter levado a uma visão negativa das emoções, considerando-as inferiores ou menos relevantes para o pensamento e a compreensão do desenvolvimento humano. No entanto, autores como Wallon (1979) contestam essa visão, destacando a importância e a necessidade das emoções e da afetividade na educação e no desenvolvimento humano, reconhecendo que as emoções desempenham um papel fundamental no aprendizado, na tomada de decisões e na formação da identidade do indivíduo.

Esse dualismo filosófico ao longo da história relegou a emoção ao ostracismo, não a relacionando de forma significativa com o processo de aprendizagem. Em decorrência disso, o ensino passou a se concentrar principalmente no desenvolvimento do aspecto cognitivo, negligenciando a dimensão afetiva do indivíduo.

Em resumo, o ponto central que Leite (2016) coloca em discussão é a necessidade de reconhecer a magnitude de desenvolver tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo dos estudantes. Afinal, o aprendizado não pode ser considerado completo ou integral se não levar em conta a complexa interação entre essas duas dimensões. Portanto, a análise destaca a necessidade de reintegrar a dimensão afetiva no contexto educacional, reconhecendo que a formação de leitores autônomos não pode ser alcançada apenas por meio do desenvolvimento cognitivo, mas requer uma abordagem que leve em consideração as emoções, as motivações e as relações interpessoais que permeiam o processo de aprendizagem.

Apesar do predomínio da razão sobre a emoção nos processos cognitivos, no Século XX houve uma inversão nesse pensamento, quando as correntes filosóficas admitiram a influência de processos culturais, históricos e sociais no processo de constituição humana, admitindo uma dimensão monista. Essa inversão possibilitou a

perspectivas de autores que possuem uma visão de síntese, onde o homem é fruto da união entre as duas dimensões razão e emoção.

De acordo com a perspectiva de Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano é um processo complexo que envolve uma interação dinâmica entre funções elementares psicológicas e funções superiores. Vygotsky argumenta que o ser humano nasce com funções elementares psicológicas, como a capacidade de perceber, atenção e memória, mas o que o diferencia, verdadeiramente, é o desenvolvimento de funções superiores.

Essas funções superiores, como linguagem, pensamento abstrato, resolução de problemas complexos e autorregulação, são adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida do indivíduo. Elas são moldadas e aprimoradas através da interação com o ambiente social e cultural. Em outras palavras, o desenvolvimento psicológico humano não é apenas um processo intrínseco, mas também é profundamente influenciado pelo contexto social e histórico no qual o indivíduo está inserido.

Vygotsky destaca que a aprendizagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento das funções superiores. Ele introduz o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que representa a diferença entre o que um indivíduo pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com o apoio de um adulto ou de seus pares. Portanto, o papel dos educadores e da interação social é fundamental para promover o desenvolvimento das funções superiores.

Essa perspectiva enfatiza o lugar do contexto histórico, cultural e social na formação da mente humana. Ela reconhece que o cérebro humano é flexível e adaptável, e que o desenvolvimento psicológico é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida. Portanto, a visão de Vygotsky destaca uma abordagem educacional que valorize a interação social, a linguagem e o contexto cultural como componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

São os conceitos simbólicos, que na relação homem-mundo, dão sentido a existência humana (fala, língua, arte); o desenvolvimento humano de fora para dentro fruto da intermediação do outro (pessoas, agentes culturais). Apropriação dos elementos e funções culturais; cabe a aprendizagem exercer o papel de propulsor intermediando o contato com diversos contextos sociais que a cultura possibilita; o ser humano é uma integração das dimensões biológica, social e individual, ou seja, sofre os efeitos da cultura, do meio, e altera seu ambiente.

Segundo Wallon (1968, 1971, 1978), o desenvolvimento humano é resultado de uma relação dialética entre afetividade, cognição e o movimento, relação que se dá entre os processos biológicos/orgânicos e o meio ambiente. Essa relação se retroalimenta ao longo do desenvolvimento humano até se constituir a pessoa. Os principais elementos são: afetividade, cognição e movimento. Afetividade é composta de 03 elementos, emoções, sentimentos e paixões. No processo de trocas simbólicas a afetividade é um dos elementos centrais na troca com o meio social, dessa relação são forjados os valores e as representações do indivíduo. Afetivo e cognitivo andam juntos não se dissociando, mas se retroalimentando em processo contínuo.

A visão walloniana de desenvolvimento humano e sua relação com a educação é uma escolha natural devido à abrangência do fenômeno desenvolvimento humano, educação e formação em função de um meio, como preconiza Wallon (2004). Na análise de Bezerra (2010), os conceitos de Wallon, apontam para uma reação expressa pelo corpo, mediante contextos em determinados meios, mas não somente expresso em uma emoção, derivam da emoção várias manifestações. Para Wallon, as experiências são impactantes e deixam marcas, pois o indivíduo em seu crescimento enfrenta situações em que precisa superá-las para sobreviver, este movimento é responsável pelo aprendizado.

Acerca do processo de desenvolvimento humano em Wallon, Bezerra (2010) destaca as fases importantes que avançam à medida que o indivíduo avança na idade. Ao nascer, é uma fase orgânica, biológica, onde a emoção tem o papel supremo de estabelecer comunicação e mobilizar a interação entre a mãe e o bebê, à medida que se avança o cognitivo vai se estabelecendo, ocorre a identidade entre o eu e os outros, conflitos começam a surgir, segundo Wallon, um passo para afirmação da identidade e diferenciação pessoal. A partir dessa análise depreende-se uma identificação entre o pensamento de Vygotsky e Wallon, no que diz respeito ao desenvolvimento humano:

Quadro 1: A afetividade nas perspectivas de Vygotsky e Wallon

VYGOTSKY	Afetividade desenvolve-se na cultura até ganhar expressividade; A base do desenvolvimento humano é relação recíproca entre afetividade e o cognitivo (inteligência).
WALLON	O ponto de partida é o biológico e evolui para a afetividade enquanto adulto.

Fonte: As autoras

Essa relação como parte integrante e essencial no desenvolvimento torna o campo pedagógico fértil para a investigação da relação afetividade e cognitivo mediados pelo trabalho do professor, pelo meio escolar, conteúdos e elementos culturais, sócio-histórico-culturais que interagem com a escola.

A compreensão da afetividade associada ao desenvolvimento humano é assimilada por alguns autores como indissociáveis da cognição e das experiências vividas, são propriedades paralelas e concomitantes no indivíduo.

2.7 O desenvolvimento humano em Freud

Para Freud (1996), o desenvolvimento humano está dividido em estágios, onde em cada estágio:

- Entre 0 e 1 ano, ocorre o aprendizado do domínio do corpo, o bebê através da boca entra em contato e por conseguinte percebe o mundo ao seu redor, na fase subsequente;
- Entre 02 e 04 anos, o desenvolvimento passa também pelo fisiológico controle do esfíncter;
- Após, segue a fase entre 04 e 06 anos também associado ao biológico chamada de fase “fállica” um despertar das zonas eróticas genitais,
- Seguido do estágio compreendido entre 06 e 11 anos, ao qual denomina Latência, onde a sexualidade é reprimida,
- E por fim uma fase final denominada de genital quando agem os hormônios sexuais. Esta última fase corresponde à puberdade e adolescência.

2.8 O desenvolvimento humano em Piaget.

Na visão compreendida por Piaget (1974), em fases denominadas:

- Sensório Motor, entre 0 a 02 anos, em que ocorre o domínio dos reflexos neurológicos no contato com os contextos do seu convívio, criança desenvolve a ação, movimento, espacialidade, e assim vai assimilando o meio em que vive.

- A próxima fase sistematizada, 02 e 07 anos, é denominada “Pré-operatório”, onde se desenvolve a inteligência simbólica, fortalecendo as experiências vividas na fase anterior.

A próxima fase, denominada “Operatório-concreto”, a criança absorve maiores habilidades como percepção do espaço, tempo, velocidade, ordem, causalidade. Percebe-se nesta fase o desenvolvimento de habilidades cognitivas como relacionar, abstrair da realidade, representação de fatos, ações.

- Já o último estágio, descrito aos 12 anos, desenvolve-se a capacidade de abstração plena, a capacidade de relacionar fatos, prospectar hipóteses, imaginar cenários com e sem o auxílio da realidade. É o alcance da capacidade do raciocínio lógico, onde estruturas cognitivas elaboram soluções frente às limitações encontradas no mundo real.

A visão em fases também é compartilhada por Wallon (1995). Em sua compreensão, a afetividade e o cognitivo são habilidades que se desenvolvem em conjunto, de forma contínua. À medida que a criança cresce, o meio em que ela convive promove as vivências e experiências, estas associadas a sentimentos e emoções. Wallon descreve que, entre 03 meses a 03 anos (fase sensório motor), a criança interage com o corpo, objetos e com a linguagem. Na fase entre 03 a 06 anos (Personalismo), a criança afirma sua identidade tendo como contraponto o adulto. Entre 06 e 11 anos (fase categorial), Wallon identifica o desenvolvimento do raciocínio lógico, abstração, e onde prevalece o cognitivo sobre as emoções. E por fim, adolescência, após os 11 anos, em que o indivíduo autoafirma-se e está sexualmente desenvolvido.

Os autores mencionados acima nos mostram uma compreensão do desenvolvimento humano, parte do desenvolvimento relacionado com o fisiológico, biológico, até atingir o alcance do pleno desenvolvimento do cognitivo. Em Wallon, vimos a concomitância do afetivo com o cognitivo, o afetivo composto por emoções, sentimentos e paixões. Para Vygotsky (1998), o fator relevante para o

desenvolvimento intelectual ocorre na interação indivíduo e meio social. Considera que culturas, valores, crenças são repassados no ambiente social, uma vez absorvidos compõem a intelectualidade humana.

Em Vygotsky (1998), o destaque para o aprendizado e desenvolvimento cognitivo recai fortemente no aspecto social, em contraposição à ênfase dada por Wallon ao aspecto biológico. Essa distinção entre os dois posicionamentos revela uma divergência significativa na concepção do papel fundamental na formação do indivíduo: enquanto Vygotsky prioriza a influência do meio social, Wallon enfatiza a influência das bases biológicas no desenvolvimento humano.

Vygotsky argumenta que a interação social, a linguagem e as experiências compartilhadas são componentes cruciais no processo de aprendizagem e crescimento cognitivo, superando a ênfase exclusiva no aspecto biológico proposto por Wallon. Essas visões distintas fornecem perspectivas complementares sobre os determinantes do desenvolvimento humano, contribuindo para um entendimento mais amplo e abrangente das nuances envolvidas no processo de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Segundo Macêdo e Evangerlandy (2018, p.73), a pesquisa qualitativa “procura interpretar os fenômenos ao invés de provar hipóteses por quantificações estatísticas. Utilizada para averiguar a condição social de uma comunidade, escola(s), segmentos sociais, grupo de pessoas, dentre outros”.

Neste sentido, os caminhos a que foram tomados nessa pesquisa envolveram aspectos de interpretação da subjetividade humana no que tange o relacionamento afetivo professor x aluno e suas consequências no processo ensino aprendizagem. O fim para o qual se propôs a pesquisa foi produzir conhecimento para aplicação prática na docência, propondo soluções possíveis para dificuldades de aprendizagem decorrentes de relações professor-aluno com ausência afetiva.

Trata-se de uma pesquisa aplicada. De acordo com Silva e Menezes (2001, p.20), a pesquisa aplicada ocorre “quando objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas científicos. Envolve verdades e interesses locais”. Partindo-se disso, o presente estudo, foi classificado quanto a natureza como pesquisa aplicada, pois objetivou desenvolver conhecimentos que embasaram a elaboração de uma cartilha, junto aos docentes, acerca do tema da afetividade na relação professor-aluno.

O método utilizado nesse estudo é o teórico dialético, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 35),

[...] parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança.

Sendo assim, essa pesquisa abordou o fenômeno da afetividade docente, por meio de um estudo de sua prática, mediante questionário semiestruturado utilizando a plataforma *Google*, especificamente o aplicativo *Google Forms*, aplicado a 03 professores do componente curricular matemática, atuantes no 1º ano do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí - IFPI, campus Teresina Central e

analisou de forma sistemática as ideias em discussão que envolvem a relação afetiva professor-aluno. Visou refletir sobre a afetividade do professor em sala de aula ao ensinar seus alunos.

O *Google Forms* é uma ferramenta versátil e acessível que permite a criação de questionários, pesquisas e formulários online, oferecendo características como facilidade de uso, personalização flexível, acesso simplificado e compartilhamento facilitado, coleta e organização eficiente de dados, integração com o *Google Workspace*, opções de segurança e privacidade, além de ser amplamente gratuito e acessível universalmente

Quanto aos objetivos, a pesquisa seguiu uma abordagem descritiva, teve um produto e foi aplicada. Segundo Triviños, na pesquisa descritiva “[...] o foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação” (Triviños, 1987, p.110).

Dessa forma, o estudo analisou a ação docente descrita por professores com o propósito de observar e interpretar situações de contribuições ou não na relação professor-aluno diante da postura afetiva do professor para com os seus discentes via questionários.

Quanto aos procedimentos, este estudo desenvolveu uma pesquisa de campo, visto que objetivou observar representações da realidade docente com o intuito de coletar dados sobre a afetividade na relação professor-aluno para serem analisados, explicados e compreendidos. Segundo Silva e Menezes (2001, p. 78), a pesquisa de campo ocorre quando “[...] é caracterizada por investigações, envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Quanto aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, a pesquisa teve como suporte questionários de perguntas abertas e fechadas, aplicados aos professores que aceitaram participar do estudo. A pesquisa teve como 05 participantes, professores do 1º ano do Ensino Médio Integrado, atuantes no componente curricular matemática do Instituto Federal do Piauí- IFPI, campus Teresina Central.

Neste estudo, utilizaram-se como procedimentos para interpretação e análise de dados, a análise de conteúdo. Para Bardin (2013), a análise de conteúdo parte de “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, de um conjunto de

instrumentos metodológicos que se aplicam ao conteúdo”. Assim, a partir desse método será possível a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos com interpretação ou inferência, viabilizando alcançar as conclusões da temática proposta nessa pesquisa.

3.1 Campo de estudo

A pesquisa foi conduzida em uma instituição de ensino multifacetada, que abrange diversas modalidades educacionais, localizada na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. Esta instituição é parte integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, e oferece programas acadêmicos, incluindo educação básica de nível médio e graduações em Bacharelado, Licenciatura e Tecnologia.

Quanto aos cursos de Ensino Médio, a instituição disponibiliza cursos que abrangem não apenas o Ensino Médio Integrado, mas também as modalidades Concomitante e Subsequente. Os programas acadêmicos são estruturados em torno de quatro principais eixos temáticos: Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Ambiente, Saúde e Segurança, e Produção Alimentícia.

No que diz respeito à duração dos cursos, a formação Integrada estende-se por um total de 3.570 horas, equivalentes a 3 anos de estudo. Para aqueles que optam por uma formação mais aprofundada, existem cursos que se estendem por 4.120 horas, totalizando 4 anos de dedicação. Já os programas Concomitantes e Subsequentes têm uma carga horária total de 1.200 horas.

Cada um desses programas acadêmicos aborda disciplinas pertinentes à respectiva área técnica, ministradas de forma integrada ao currículo regular, distribuídas ao longo da carga horária semanal. Esta abordagem permite aos estudantes uma experiência de ensino abrangente, combinando o desenvolvimento de habilidades técnicas com a formação tradicional em educação.

3.2 Participantes da pesquisa

O estudo envolveu 3 professores que lecionam no primeiro ano do Ensino Médio Integrado, especificamente na disciplina de matemática, no Instituto Federal do Piauí - IFPI, localizado no campus Teresina Central. Os participantes selecionados

desempenham atividades docentes nesse contexto educacional específico. Abaixo, segue o perfil de cada um dos participantes que colaboraram com o preenchimento do questionário (Apêndice 01) para coleta dos dados.

O questionário (Apêndice 01) foi submetido à Coordenação do Departamento de Matemática, a qual o disponibilizou aos docentes, cerca de 25 professores. Os professores foram contactados pela pesquisadora em um momento subsequente com o aplicativo *whatsapp* e, na primeira conversa, concordaram em participar. Após o primeiro contato com o instrumento de pesquisa, todos os professores demonstraram concordância em participar do estudo. Entretanto, devido a questões pessoais e outros compromissos, nem todos puderam responder imediatamente, o que resultou em atraso e algumas desistências ao longo do processo. O número final de participantes limitou-se a três docentes, cujo perfil está descrito no Quadro 2.

É importante salientar que, dada a natureza qualitativa da pesquisa em curso, o enfoque principal não reside estritamente na quantidade de participantes, mas sim, nas respostas fornecidas pelos envolvidos e nas características intrínsecas dessas respostas. O objetivo primordial é aprofundar a análise da situação-problema investigada, buscando compreender os aspectos qualitativos e as nuances subjacentes que podem enriquecer a investigação acadêmica em questão.

Os parâmetros levados em consideração para a inclusão de indivíduos no âmbito deste estudo compreenderam: ser docente do quadro efetivo no campus Teresina Central - IFPI, estar atuando como professor no 1º ano do Ensino Médio Integrado, aderir voluntariamente à pesquisa a partir da assinatura do TCLE. Como critérios de exclusão foram excluídos docentes que ocupam cargos de substituição e aqueles cuja atuação se restringe exclusivamente ao ensino superior.

Quadro 2: Perfil dos partícipes do estudo

Identificação	Perfil
Professor 1	Possui 40 anos de idade, tem formação em Licenciatura em Matemática, com mestrado na área de Matemática, com Especialização em Proeja. Tem 15 anos de experiência no Ensino Médio Integrado.
Professor 2	Possui 40 anos de idade, apresenta uma trajetória de 15 anos de atuação no Ensino Médio Integrado e possui Mestrado na área de Matemática.
Professor 3	Possui 46 anos de idade, formado em Licenciatura Plena em Matemática, Mestrado Profissional e Especialização pelo Profmat – UFPI. Tem 16 anos de experiência no Ensino Médio Integrado.

Fonte: Dados da pesquisa

É possível depreender que os professores têm vasta experiência como docentes no Ensino Médio Integrado e possuem formações complementares. Suas atuações trouxeram perspectivas únicas sobre a afetividade na prática docente em Matemática no contexto específico do 1º ano do Ensino Médio Integrado no IFPI - campus Teresina Central.

Esse conjunto diversificado de professores nos proporcionou uma análise rica e abrangente sobre os desafios e as possibilidades encontradas nesse contexto, oferecendo *insights* valiosos para a compreensão da relação entre professor e aluno mediada pela afetividade.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

Após a autorização da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, concedida pelo seu diretor, mediante a assinatura do Termo de Autorização Institucional, o projeto foi submetido via Plataforma Brasil, para avaliação junto ao Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE:59275822.7.0000.9207).

Depois de sua aprovação, a pesquisa foi considerada coerente com os padrões necessários para contribuição, relevância e avanço do conhecimento científico, sendo aprovada para desenvolvimento. É importante salientar que as decisões do Comitê de Ética são tomadas observando as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, mais precisamente a resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Cumprido o deferimento, os professores do primeiro ano do EMI (Ensino Médio Integrado) foram convidados a participar e informados de que se tratava de uma pesquisa de um Programa de Mestrado Profissional, sendo esclarecidos sobre a relevância do estudo e da forma como deveriam participar.

Com a entrega dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos participantes, procedeu-se com a coleta de dados, mediante aplicação de questionário que, submetidos a análise, fundamentaram a construção do material final da pesquisa.

3.4 Coleta de Dados

Para a obtenção dos dados, foi empregado um questionário (Apêndice 01) online disponibilizado na plataforma Google, acessível aos professores por meio do serviço Google Forms. O Google Forms é uma aplicação que permite a criação de formulários com base em planilhas no Google Drive. Optamos por essa abordagem para a coleta de dados devido à sua acessibilidade e gratuidade, uma vez que os formulários podem ser facilmente elaborados pelo usuário, exigindo apenas uma conta Google.

Além disso, os dados coletados são armazenados nos servidores do Google e podem ser acessados pelos professores que previamente avisados receberam um link pelo qual acessaram a aplicação Google Forms e responderam ao questionário. Uma vez respondidos os questionários, ficam disponíveis acesso e para análise.

O propósito subjacente à utilização dos questionários consistiu em aprofundar a compreensão do conceito de afetividade no contexto da relação entre professor e aluno, considerando sua relevância e influência sobre o processo de aprendizagem. Adicionalmente, buscou-se examinar quais atributos afetivos se destacam como cruciais nessa dinâmica professor-aluno.

3.5 Análise de Dados

A análise de dados é uma ferramenta valiosa no meio acadêmico para desvendar e compreender camadas profundas de significado nos textos. No âmbito das pesquisas com temáticas subjetivas, ela desempenha um papel crucial ao explorar a construção de sentidos e representações sociais presentes nos discursos.

Em estudos de cunho qualitativo, a análise de conteúdo oferece uma lente especializada para explorar nuances e complexidades. O processo analítico envolve uma imersão cuidadosa nos documentos, sejam eles textuais, visuais ou até mesmo verbais, buscando identificar não apenas o conteúdo explícito, mas também os subtextos, as relações de poder e as ideologias subjacentes.

Para realizar essa análise, é essencial a criação de categorias que permitam a organização e a interpretação dos elementos. Esse processo pode incluir a identificação de palavras-chave, padrões linguísticos, repetições, metáforas e outras ferramentas linguísticas utilizadas para construir significados. A partir daí, são estabelecidas relações entre essas categorias, possibilitando a compreensão das estruturas ideológicas presentes nos discursos.

Este estudo se fundamenta nas fases metodológicas delineadas por Bardin (2011) como parâmetro analítico. A obra em questão é amplamente referenciada em pesquisas qualitativas. As etapas estabelecidas por Bardin compreendem um processo dividido em três fases distintas:

- 1) pré-análise,
- 2) exploração do material e

3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Estas fases proporcionam uma estrutura metodológica robusta para a análise de dados qualitativos, permitindo uma abordagem sistemática e abrangente no estudo dos fenômenos investigados.

A etapa inicial, conhecida como fase de pré-análise, visa estruturar as ideias primárias derivadas do arcabouço teórico e estabelecer diretrizes para a interpretação dos dados coletados. Este estágio abarca a revisão panorâmica do material selecionado para análise; no caso de entrevistas, estas devem ter sido previamente transcritas. Em linhas gerais, esta fase abrange a organização do material de estudo, uma organização que serve como base para orientar os passos subsequentes da análise. Dentro desta fase, encontram-se os seguintes procedimentos: a) Leitura

exploratória: marco inicial para se familiarizar com os documentos coletados, entrevistas e outras fontes pertinentes à análise; b) Seleção dos documentos: determinação do corpus a ser investigado; c) Formulação de hipóteses e objetivos: alicerçados na primeira abordagem aos dados; d) Criação de indicadores: visando à interpretação do material obtido.

Nesta etapa, procede-se à fragmentação das respostas do questionário e de todo o material coletado em unidades de registro. Tais unidades consistem nos parágrafos de cada resposta, além de trechos de documentos ou anotações de diários de campo. A partir desses parágrafos, identificam-se as palavras-chave e elabora-se um resumo de cada parágrafo para realizar a primeira categorização. Estas primeiras categorias são então agrupadas conforme sua relação temática, originando as categorias iniciais. As categorias iniciais são posteriormente organizadas em conjunto com base em temas afins, resultando nas categorias intermediárias. Estas, por sua vez, são reunidas considerando a frequência dos temas, culminando nas categorias finais.

Dessa maneira, o questionário e suas respostas são desmembrados em unidades menores (palavras, frases, parágrafos), as quais são agrupadas em categorias iniciais, intermediárias e finais, permitindo a realização de inferências. Por meio deste processo indutivo ou inferencial, busca-se não somente compreender o significado das falas dos entrevistados, mas também buscar outra camada de significado ou mensagem além daquela inicialmente expressa (Fossá, 2003). As etapas da análise são propostas por Bardin (1977), estão evidenciadas no estudo de Silva (2015), dispostas na seguinte forma:

- 1) Realização de uma análise ampla do material coletado (resposta de questionário);
- 2) Aplicação de um processo de codificação para formação de categorias de análise, utilizando o referencial teórico e as diretrizes derivadas da análise abrangente;
- 3) Segmentação do material em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis em termos de conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias que se distinguem tematicamente nas unidades de registro (transformação de dados crus em dados organizados). A elaboração dessas categorias segue princípios como exclusão mútua (entre as

categorias), homogeneidade (dentro das categorias), pertinência à mensagem transmitida (sem distorções), fertilidade (para inferências) e objetividade (clareza e compreensão);

5) Aglutinação das unidades de registro em categorias comuns;

6) Agrupamento progressivo das categorias (de iniciais a intermediárias e finais);

7) Realização de inferências e interpretações fundamentadas no referencial teórico.

O desenvolvimento das categorias seguiu a metodologia delineada por Bardin (1977) após a seleção do material e a etapa inicial de leitura exploratória. A exploração prosseguiu por meio da codificação, baseada na recorrência de termos que, ao serem corroborados pelos resultados observados, se consolidaram como unidades de registro. Esse processo permitiu a progressiva formação das categorias. É importante ressaltar que as categorias descritas na próxima seção são específicas para a temática deste estudo em questão, não devendo ser adotadas como um modelo universal para outros estudos, devido às particularidades inerentes a cada campo de pesquisa.

Um total de 2 categorias e 6 subcategorias surgiu do processo de codificação dos questionários respondidos, representando as primeiras impressões sobre realidade estudada. Cada categoria é composta pelos trechos selecionados das falas dos participantes e é embasada pelo referencial teórico. Todas as categorias e subcategorias emergiram das falas dos professores.

Quadro 3: Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Concepções docentes sobre a afetividade	1.1 Conceito de afetividade
	1.2 Atributos afetivos importantes
	1.3 Postura Docente afetiva
2. Afetividade e aprendizagem	2.1 Abordagem de questões pessoais discentes
	2.2 Importância da relação afetiva
	2.3 Impacto da afetividade na aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.

4 AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NO EMI: O QUE NOS DIZEM OS DADOS?

4.1 Concepções docentes sobre a afetividade

Esta categoria é apresentada a seguir e surgiu a partir das respostas dos professores ao formulário do *Google Forms* (Apêndice 01). Os professores abordaram distintas concepções acerca da afetividade, o que possibilitou a organização de subcategorias adjacentes a esta, cuja análise está na sequência.

4.1.1. O conceito de afetividade

Para Wallon (1979), a afetividade não é apenas um aspecto emocional, mas está profundamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor da pessoa. Este conceito está relacionado com a ideia de que as emoções e os afetos desempenham um papel central no processo de aprendizagem e desenvolvimento, assim a afetividade não pode ser separada da cognição, ou seja, emoções e pensamentos estão interligados e influenciam um ao outro.

Na relação professor-aluno, a perspectiva de Wallon sugere que o docente deve considerar não apenas o aspecto intelectual, mas também as emoções e afetos dos alunos. O professor pode criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os sentimentos dos alunos são levados em conta. Isso pode impactar diretamente na forma como os alunos aprendem, pois um ambiente emocionalmente positivo pode facilitar a absorção do conhecimento.

O docente, ao compreender o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, pode adotar práticas pedagógicas que estimulem não apenas a parte intelectual, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos. Isso pode incluir atividades que promovam a cooperação, a expressão emocional, o diálogo e o respeito mútuo no ambiente escolar.

Em resumo, para Wallon, a afetividade é parte integral do desenvolvimento humano e, ao considerar isso na relação professor-aluno, os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem mais rico e eficaz.

Na perspectiva de Freire, o papel do professor é o de facilitador, mediador e provocador do pensamento crítico. O educador deve criar um ambiente de confiança e diálogo aberto, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas ideias, questionar, debater e participar ativamente do processo educativo.

Nesse contexto, a afetividade se manifesta na valorização das experiências dos alunos, na empatia do educador ao compreender suas realidades, na escuta ativa e na criação de um espaço de aprendizagem que respeite as emoções e estimule o engajamento dos estudantes.

É possível, portanto, a convergência entre os dois autores, na ideia de que a afetividade desempenha um papel crucial na relação professor-aluno e na aprendizagem significativa. Ambos defendem a existência de um ambiente emocionalmente saudável e de uma abordagem educacional que considere não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional e afetivo dos alunos.

Abaixo relacionamos o que os professores, em suas respostas, puderam explicitar sobre o que entendem acerca da afetividade. À pergunta: “O que você entende sobre o conceito de afetividade?” Os professores responderam:

Ter afeto, carinho, empatia, respeito. (Professor 1).

Demonstrar interesse na aprendizagem do aluno. (Professor 2).

No contexto de sala de aula entendo que afetividade é o olhar observador que o professor tem sobre seus alunos no que tange o comportamento que cada um expressa nas aulas, bem como no desempenho da disciplina. Um aluno que, em geral, é muito extrovertido apresenta-se quieto por um período prolongado, um outro que fecha os olhos na tentativa de conseguir ver o que está sendo exposto no quadro, denotando assim debilidades em seus olhos e um terceiro que apresenta várias dúvidas sobre o assunto estudado no momento, e o professor identifica que o mesmo tem dificuldades em conteúdos de séries anteriores, são situações que mostram como o professor está conectado afetivamente com seus alunos. (Professor 3).

Os professores entendem a afetividade como a manifestação de afeto, carinho, empatia, respeito, interesse pelo aprendizado e, principalmente na observação da conduta do aluno em sua relação com o assunto e a matéria matemática, de maneira a perceber suas dificuldades e possa conduzir o desempenho. No entanto, embora essa definição sugira preocupação e interesse pelo bem-estar dos alunos, não aborda completamente a amplitude da afetividade, que inclui cuidado, acolhimento e genuíno interesse para além das atividades acadêmicas conforme discutido por Freire (1996) e Wallon (1979).

4.1.2 Atributos afetivos importantes

Na perspectiva walloniana, os valores a seguir são fundamentais para criar um ambiente propício ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento integral das crianças e jovens: empatia, acolhimento, respeito mútuo, estímulo ao desenvolvimento emocional. Assim como Wallon (1979), Freire (1996) reconhece o poder dos aspectos emocionais e afetivos na educação. Ele defende uma pedagogia que considere não apenas a transmissão de conteúdos, mas também as experiências de vida dos alunos, suas realidades e emoções. Para Freire, a afetividade está intrinsecamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, pois o aprendizado é mais significativo quando os alunos se sentem envolvidos, respeitados e motivados.

Os participantes da pesquisa apontaram os seguintes atributos importantes para estabelecer uma relação afetiva:

Respeito, confiança, empatia, ser acessível. (Professor 1).

Amizade. (Professor 2).

Respeito mútuo; Detectar a ausência de alunos em várias aulas; Feedback do conteúdo que está sendo ministrado; Observar o comportamento e os desempenhos qualitativo e quantitativo. (Professor 3).

Apesar de apontarem alguns elementos alinhados à perspectiva walloniana, os professores ainda demonstram certo distanciamento das demandas afetivas e pessoais dos alunos. É salutar que os professores tenham acesso às informações (e formações) que fomentem a reflexão destes sobre a significância da dimensão afetiva para a aprendizagem discente.

Nesse sentido, perceber a ausência dos alunos não se resume apenas a registrar sua presença física na sala de aula, mas sim a estar sensível às suas necessidades emocionais e psicológicas. Isso requer uma abordagem empática e compassiva por parte dos educadores, que devem estar dispostos a ouvir e compreender as razões por trás da ausência dos alunos, oferecendo apoio e orientação quando necessário. Além disso, reconhecer a ausência dos alunos como um sinal de alerta permite aos professores adotarem estratégias pedagógicas mais adequadas, que visem não apenas transmitir conhecimento, mas também promover

um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados.

A amizade, entendida como uma relação baseada na confiança, no respeito mútuo e no apoio mútuo, desempenha um papel fundamental nesse contexto. A amizade entre professor e aluno vai além de simplesmente manter um relacionamento cordial na sala de aula. Ela envolve estar genuinamente interessado no bem-estar e no sucesso do aluno, demonstrando empatia e compaixão diante de suas dificuldades e desafios. Quando os alunos se sentem verdadeiramente apoiados e valorizados pelo professor, eles se tornam mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. Além disso, a amizade proporciona um espaço seguro onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências pessoais, suas preocupações e seus sonhos, contribuindo para o desenvolvimento de um vínculo emocional que fortalece sua relação com o conhecimento e com a escola como um todo

Os valores que aparecem nas respostas são essenciais para relacionamento interpessoal, no entanto, sozinhos, parecem não ser suficientes para atender a uma relação de afetividade no ambiente educacional.

4.1.3 Postura docente afetiva

Segundo Wallon (1979), o professor deve ser sensível às emoções dos alunos, criando um ambiente acolhedor e seguro que permita a expressão emocional dos estudantes. Isso implica em reconhecer as individualidades, respeitar as diferenças e estabelecer vínculos de confiança para favorecer o desenvolvimento integral do aluno.

Freire (1996) destaca a necessidade de o professor estabelecer uma relação horizontal e dialógica com os alunos. Isso significa promover um ambiente de diálogo aberto, onde as experiências, emoções e perspectivas dos estudantes são valorizadas. O educador deve incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimulando a reflexão crítica e o respeito mútuo.

Perguntados sobre se sua postura docente é afetiva, os professores assim se pronunciaram:

Sim. Tento deixar as aulas descontraídas, escutar os alunos, incentivar a participação para tarefas solicitadas, se empenham mais nas avaliações. (Professor 1).

Sim, é afetiva. (Professor 2).

Sim, uma vez que eu julgo ser importante, conforme minha justificativa na pergunta anterior, pois é exatamente a maneira como procedo. (Professor 3).

Os professores evidenciaram elementos como escuta e incentivo à participação nas atividades em sala. Em nenhum momento foram pontuados os termos individualidades do aluno ou mesmo expressão individual do aluno com relação ao ambiente da aula. Nessa perspectiva, podemos depreender que as práticas dos professores carecem de elementos mais direcionados ao desenvolvimento do aspecto emocional dos discentes, a partir dos conhecimentos dos professores sobre a existência dessa dimensão do ser humano.

Os partícipes do estudo responderam, ainda, sobre a necessidade de serem mais afetivos na sua relação com os alunos e pontuaram:

Não. Acredito que o nível que aplico seja suficiente. (Professor 1).

Não. (Professor 2).

No momento as mídias sociais e a tecnologia tomam a atenção de tudo que se refere à vida do aluno, não só a escolar, por isso é importante ser presente e estar presente, orientando e motivando o aluno para um dos objetos primordiais para sua vida futura, que é o estudo. Assim, busco a cada momento ficar atento às necessidades de cada um, ou seja, tento aprimorar minha afetividade para com eles. (Professor 3).

Ao analisar as respostas dos professores à luz das perspectivas de Wallon e Freire, é possível observar diferentes abordagens em relação à afetividade na prática educativa.

Wallon (1979) destaca em sua teoria a necessidade de considerar as dimensões emocionais para promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento integral do aluno. A resposta do Professor 1 indica uma comodidade com relação à sua atuação, o que permite depreender a necessidade de maior

reflexão sobre a dinâmica da relação afetiva para a construção de uma educação mais participativa e dialógica.

Na resposta do Professor 2, encontramos um “Não” categórico, o que sugere uma possível necessidade de repensar sobre a posição da afetividade na prática educativa. Ambos, Wallon (1979) e Freire (1996), destacam a relevância do ambiente afetivo para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

Na resposta elaborada pelo Professor 3, o docente reconhece que precisa estar atento às necessidades dos alunos, demonstrando uma compreensão mais alinhada com a perspectiva de Wallon (1979). Valoriza a criação de um ambiente afetivo que considere as individualidades e necessidades emocionais dos estudantes. A resposta indica uma consciência sobre a influência das mídias sociais na vida dos alunos e destaca a relevância de ser presente e orientador. Isso reflete a ideia de Freire (1996) sobre a relação dialógica entre professor e aluno e a necessidade de um engajamento ativo na vida dos estudantes para promover uma educação transformadora.

Em suma, as respostas dos professores refletem diferentes níveis de consciência sobre o uso da afetividade na prática educativa, alinhando-se mais ou menos com as perspectivas de walloniana e freiriana. Uma abordagem mais consciente e atenta às dimensões emocionais pode contribuir para um ambiente educacional mais enriquecedor e estimulante para os alunos.

4.2 Afetividade e Aprendizagem

Nesta categoria, são analisadas as falas dos professores acerca da influência da afetividade na aprendizagem dos alunos do EMI, abordando o trato às questões pessoais dos estudantes, a força da relação docente-discente afetiva e os reflexos destes aspectos na aprendizagem.

4.2.1 Abordagem a questões pessoais

Os partícipes da pesquisa foram questionados acerca de como lidam com as questões pessoais dos alunos, para além de conteúdos escolares.

Sobre essa questão, vale ressaltar a perspectiva da afetividade que, segundo Wallon (1979), busca interação e respeito com as individualidades, com o

desenvolvimento emocional do aluno, tanto na relação quanto ao ambiente em que ele se encontra. Vejamos o que os professores destacaram nesta subcategoria.

Às vezes. Em situações como em relação à ausência, e quando me abordam em questões sobre orientações profissionais. (Professor 1).

Sim. Minha abordagem depende do aluno demonstrar que esteja necessitando de ajuda. (Professor 2).

Não, pois entendo que adentrar e ultrapassar o limite do eu e do ser de cada aluno, eu estaria tomando para mim responsabilidades que são cabíveis aos pais, familiares e amigos. (Professor 3).

As respostas nos levam a perceber que os professores consideram as questões pessoais do aluno quando são provocados ou quando surgirem perguntas sobre orientação profissional. Os professores procuram manter-se distantes e a interação pessoal acontece apenas por iniciativa do aluno. É possível perceber a dimensão técnica da docência ainda bem delineada das falas dos professores, quando focalizam sua atenção em demandas escolares e do conteúdo disciplinar.

Incorporar uma interação envolve participar das experiências pessoais, envolvimento emocional e partilha de questões pessoais. Tanto Freire (1996) quanto Wallon (1979) enfatizam esses elementos como parte da afetividade.

4.2.2 Importância da Relação Afetiva

Para Henri Wallon (1979), a relação afetiva na dinâmica educacional, como a interação entre professor e aluno, é central no desenvolvimento humano. Ele enfatiza o quanto é marcante um ambiente emocionalmente seguro e estimulante para a aprendizagem. Na interação professor-aluno, a afetividade se manifesta na valorização das emoções e necessidades do estudante, criando vínculos de confiança e respeito mútuo. O professor, ao considerar os aspectos emocionais, promove um espaço propício ao aprendizado, incentivando não apenas o intelecto, mas também o desenvolvimento emocional dos alunos. Essa abordagem reconhece que o ambiente afetivo favorável é fundamental para um aprendizado mais significativo e para o florescimento integral do indivíduo.

Ao serem perguntados sobre o valor da relação afetiva, os professores consideraram os seguintes pontos:

Sim. Que ela seja orientada pela relação de respeito entre professor – aluno, pois gera confiança, acolhimento, estímulo para participar nas aulas. (Professor 1).

Sim. (Professor 2).

Sim, mas a afetividade no sentido de orientar e motivar para que despertem o gosto pela matemática e pelas áreas afins. (Professor 3).

Os professores pontuaram uma relação que gere confiança, acolhimento, onde o aluno possa motivar-se e assim desperte o interesse pela matemática. É possível depreender que os professores compreendem o papel da afetividade, no entanto, precisam ampliar o entendimento sobre seu conceito, que preconiza vivenciar emoções, compreender estados sentimentais e perceber inclinações apaixonadas (Wallon, 1971).

Pelas falas, é possível inferir uma “afetividade limitada” descrita pelos docentes, alinhadas estritamente ao que cabe ao campo escolar. Importa mencionar que esta visão não é inadequada, apenas limitante da compreensão mais ampla de afetividade.

4.2.3 Impacto da afetividade na aprendizagem

Segundo Wallon (1979) um ambiente afetivo positivo, onde os alunos se sentem seguros, valorizados e emocionalmente acolhidos, propicia um estado propício para a aprendizagem. Quando os aspectos emocionais são considerados, o aprendizado se torna mais significativo, pois as emoções estão interligadas aos processos cognitivos, facilitando a assimilação e a retenção do conhecimento.

Para Freire (1996), a afetividade está ligada à relação dialógica entre professor e aluno. Um ambiente afetivamente positivo é aquele onde há respeito mútuo, confiança e empatia. Nesse contexto, os alunos se sentem motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, a expressar suas ideias e a se envolverem de maneira mais profunda com os conteúdos. Quando os estudantes se

sentem emocionalmente engajados, tornam-se mais receptivos ao conhecimento e mais propensos a transformar sua realidade por meio da reflexão crítica.

A afetividade causa impacto na aprendizagem. A partir dessa premissa, os participantes puderam pensar e responder acerca deste impacto da afetividade na aprendizagem e revelaram:

Sim. Os alunos passam a interagir melhor, tem interesse em assistir às aulas, gera tranquilidade no aluno, passam a ter maior compromisso com as atividades solicitadas, se empenham mais nas avaliações. (Professor 1).

Sim. O professor mais próximo dos alunos, preocupados com sua vida acadêmica, pode impactar positivamente em sua aprendizagem. (Professor 2).

Não, se a mesma se referir a questões pessoais do aluno. Assuntos familiares, por exemplo, podem ser tratados por profissionais qualificados, como os pedagogos, psicólogos e/ou psiquiatras; nesses assuntos, o professor de alguma maneira pode vir a saber por algum colega dele do colégio, ou perceber que algo o perturba, e notificar o setor competente para tomar as medidas cabíveis. A meu ver, comportando-me assim, estou contribuindo afetivamente com ele. (Professor 3).

As respostas apontam para uma concordância de que a afetividade impacta a aprendizagem. Os professores reconhecem que quando ocorre relação afetiva, há melhor envolvimento do aluno com as atividades solicitadas, com as avaliações, com ressalva de que essa afetividade não ultrapasse questões pessoais.

É importante destacar que, embora o Professor 3 indique outros importantes profissionais que podem auxiliar o desenvolvimento integral do discente, é o professor que está em contato direto com o aluno e pode identificar comportamentos e situações que demandam atenção e cuidado.

Na perspectiva de desenvolvimento omnilateral no EMI, não há como separar questões pessoais, familiares, cognitivas, emocionais, entre outras, em “caixinhas” para serem abordadas. O ser humano é sujeito inteiro e precisa desenvolver todas as dimensões que o atravessam. O aspecto tecnicista que fomentou a formação docente por décadas precisa ser superado com a necessidade de formações mais humanas e humanizadoras.

Quando questionados sobre a influência da afetividade na relação com os alunos, os professores apontaram:

Sinto o respeito dos alunos com o professor e as aulas, sentem-se a vontade em relação a fazer questionamentos, tirar dúvidas, fazendo com que as aulas sejam bem dinâmicas e participativa. (Professor 1).

Eu sempre procuro ter uma relação de amizade com meus alunos. (Professor 2).

O meu papel como professor fica explícito no tocante a afetividade, isto é, busco meios de transmitir da melhor forma possível os assuntos, com suas habilidades e competências, fazendo um diagnóstico de cada eu do corpo discente. Isso mostra como meu eu-professor está conectado com o eu-aluno, conexão esta que é possível, por conta do que eu dissera numa pergunta anterior sobre o que penso sobre afetividade (a que limito ao âmbito escolar). (Professor 3).

O Professor 1 compreende a dinâmica da afetividade e revela a necessidade de criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para participar, questionar e interagir. Isso reflete a visão de Wallon (1979) sobre a interdependência entre os aspectos afetivos e cognitivos no processo educativo. Na perspectiva freiriana, a resposta indica uma relação horizontal, onde há respeito mútuo entre professor e aluno. A dinâmica participativa das aulas está alinhada com a ideia de Freire (1996), sobre a prioridade da participação ativa dos alunos no processo educativo.

O Professor 2 registra em sua resposta a busca por uma relação de amizade com os alunos. Isso pode ser interpretado como um esforço para criar um ambiente afetivamente positivo, proporcionando um contexto emocionalmente seguro, alinhado à perspectiva walloniana. Muito embora a busca por uma relação de amizade possa refletir uma preocupação com a afetividade, Freire (1996) enfatiza uma relação mais horizontal e dialógica do que uma amizade tradicional. No entanto, a intenção de estabelecer uma conexão emocional é positiva.

O Professor 3 destaca o papel explícito da afetividade em sua prática educativa, indicando uma compreensão acerca de considerar as habilidades e competências individuais dos alunos, o que revela a interação entre afetividade e cognição, além de demonstrar uma preocupação em transmitir os conteúdos de

maneira que esteja conectado com os alunos, refletindo uma abordagem centrada na relação e no diálogo.

As respostas dos professores sugerem uma consciência da influência positiva da afetividade na relação com os alunos. A criação de um ambiente acolhedor, respeitoso e participativo parece ser uma prioridade nas práticas desses educadores.

Em resumo, o Professor 3 apresenta uma perspectiva que se concentra na motivação dos alunos e na orientação para o aprendizado da matemática, refletindo uma abordagem de Paulo Freire (1996) e Lev Vygotsky (1998) em relação ao papel do professor como motivador e orientador. No entanto, sua visão sobre o tratamento de questões pessoais dos alunos é mais restritiva do que a de alguns outros educadores, como Wallon, que evidencia o desenvolvimento emocional dos alunos em sua prática.

As respostas dos três professores em relação à afetividade em suas práticas educativas demonstram abordagens distintas, cada uma com suas nuances em relação às perspectivas de Paulo Freire, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Vamos fazer um comentário geral sobre como essas abordagens se alinham com os conceitos desses autores em relação à afetividade na prática educativa:

Na Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) enfatiza o valor da afetividade na relação entre professor e aluno. Ele destaca a necessidade de empatia, diálogo e respeito mútuo para construir uma educação libertadora. O Professor 1 se alinha com essa perspectiva ao mencionar a valorização de ouvir os alunos, criar um ambiente de respeito e incentivar a participação, refletindo um compromisso com a construção de uma relação afetiva que promova a aprendizagem.

No Desenvolvimento Emocional, Wallon (1979) destaca a afetividade como uma dimensão central do desenvolvimento humano. Suas teorias enfatizam a importância de reconhecer e compreender as emoções e necessidades dos alunos para promover um ambiente educacional saudável. O Professor 1 e Professor 2 demonstram o quanto é essencial detectar sinais de necessidades emocionais e preocupações dos alunos, embora o Professor 2 limite o escopo de sua intervenção nesse aspecto.

Na Zona de Desenvolvimento Proximal, Vygotsky (1998) argumenta que a interação social e a orientação do professor desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos. O Professor 3 se alinha com essa perspectiva

ao enfatizar o poder de orientar e motivar os alunos em relação ao aprendizado da matemática. Ele vê a afetividade como uma ferramenta para promover o interesse dos alunos e seu comprometimento com o estudo.

No entanto, é importante notar que as respostas dos três professores também apresentam algumas diferenças notáveis:

O Professor 2 demonstra uma abordagem mais tradicional, mantendo uma separação clara entre a vida escolar e pessoal dos alunos, enquanto os Professores 1 e 3 demonstram um envolvimento mais ativo em questões emocionais e no apoio ao desenvolvimento integral dos alunos.

O Professor 2 expressa uma visão mais cética sobre o impacto da afetividade na aprendizagem, particularmente em questões pessoais dos alunos, enquanto os Professores 1 e 3 reconhecem a relevância de criar conexões afetivas para motivar os alunos e promover o interesse no processo de aprendizagem.

Em um contexto mais amplo, as respostas dos três professores refletem a complexidade da afetividade na prática educativa. A afetividade desempenha um papel crucial na construção de relações de respeito, confiança e engajamento entre professores e alunos. No entanto, a maneira como essa afetividade é interpretada e aplicada varia de acordo com a abordagem pedagógica, a personalidade do professor e as necessidades dos alunos. Paulo Freire, Henri Wallon e Lev Vygotsky concordariam que a afetividade desempenha um papel vital na educação, mas cada um enfatiza aspectos ligeiramente diferentes, como a emancipação, o desenvolvimento emocional e a orientação ativa. Portanto, as respostas dos professores refletem a riqueza e a diversidade das abordagens pedagógicas, todas com a intenção de criar um ambiente educacional mais significativo e eficaz.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: Interação afetiva: Professor, conteúdo e alunos do Ensino Médio na EPT.

A presente pesquisa trata sobre a afetividade no processo ensino-aprendizagem e seu impacto na aprendizagem dos alunos. Abordar este tema nos leva a pensar na formação permanente de professores, já que o saber é um processo gradativo de busca e construção. Como critério imprescindível de conclusão do Mestrado Profissional, o Produto Educacional consiste em uma proposta da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, cuja intenção é que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas se tornem aplicáveis em contextos reais de sala de aula com materiais que possam ser manipulados em ambientes de ensino e aprendizagem.

A opção pela elaboração de uma cartilha é uma aplicação do pressuposto teórico walloniano segundo o qual o meio intervém no desenvolvimento psíquico, ao passar por experiências, positivas ou negativas, dificuldades e soluções, as emoções, sentimentos e paixões podem ser acessadas e à medida que acontece agrega-se conhecimento, em consequência o aprendizado se consolida. Pode-se deduzir no mesmo sentido que o ambiente escolar ao proporcionar vivências à comunidade, profissionais, professores e alunos, ocorre o seu desenvolvimento na medida que em permite que novas experiências sejam vividas, constroem-se estratégias para o desenvolvimento do aprendizado.

Fato que corrobora o pensamento vygostkiano que agrega ao desenvolvimento psíquico, o histórico e o cultural. A escola como vetor estrutural da educação, ao proporcionar aos seus indivíduos experiências que farão parte de sua vida a frente, conforme sejam as impressões afetivas ali desenvolvidas e consolidadas, tanto professores como alunos as incorporem como parte do conhecimento adquirido. É com esta perspectiva fundamentada nestes autores que se optou pela elaboração de uma cartilha com orientações acerca da afetividade na educação.

Em razão da temática de afetividade de professores no processo ensino-aprendizagem, o presente trabalho elaborou uma cartilha discutindo o uso de práticas afetivas, tomando como base a pesquisa realizada com os docentes de matemática

do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí- IFPI, campus Teresina Central.

A finalidade da cartilha é suscitar orientação, apoio, reflexão da prática docente e consequente estímulo ao despertar da afetividade do professor em sala de aula para com os seus alunos.

A cartilha em si representa um recurso pedagógico da prática educacional docente no Ensino Médio Integrado com a finalidade de permitir ao professor um olhar mais humano e afetivo no trato com seus alunos como contributo para um melhor aprendizado. Dessa forma, inicia em seu primeiro capítulo com uma breve, porém significativa, abordagem sobre a afetividade no contexto educacional, delineando sua amplitude e destacando sua relevância primordial no ambiente escolar. Em seguida, delineia um conjunto de estratégias meticulosamente selecionadas, com o intuito de fomentar a interação profunda entre educadores e educandos. Além disso, discorre sobre a força da empatia na comunicação, da participação ativa dos discentes e da imprescindibilidade do feedback como elemento catalisador da afetividade grupal.

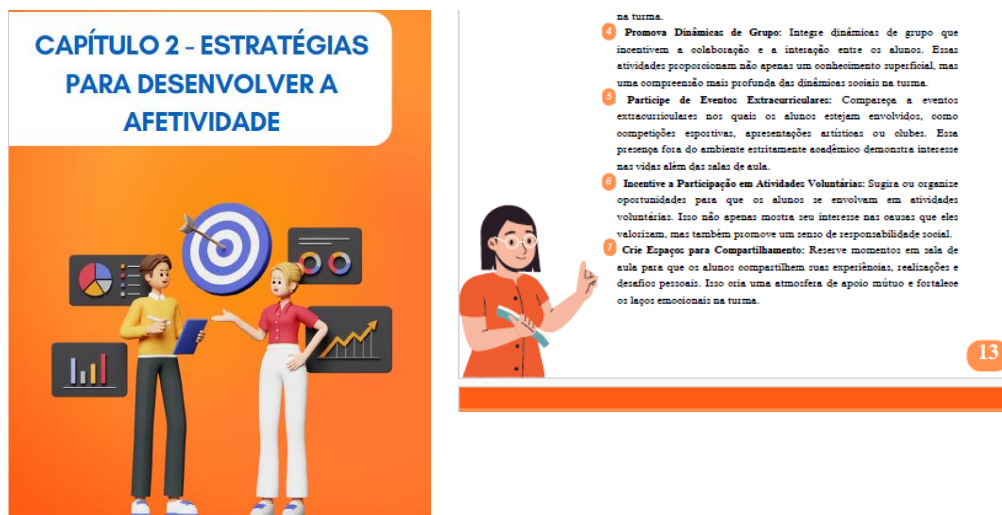
Na figura 1 é possível verificar trechos do Produto Educacional produzido a partir da pesquisa:

Figura 1: Imagem de trechos do Produto Educacional



Em resumo, ao considerar a afetividade em suas práticas docentes no ensino médio profissionalizante, os professores não apenas contribuem para o bem-estar emocional dos alunos, mas também fortalecem os laços afetivos que impulsionam o engajamento, o desempenho acadêmico e a preparação para o sucesso profissional. A afetividade, portanto, não é apenas uma dimensão emocional, mas uma poderosa ferramenta pedagógica que enriquece a experiência educacional e promove o desenvolvimento integral dos estudantes.

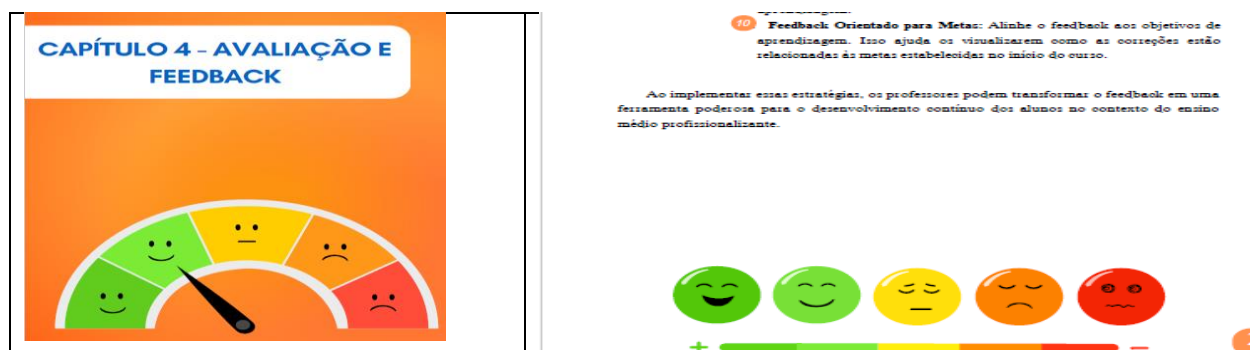




Fonte: Produto Educacional

No que tange à afetividade em relação ao conteúdo, o terceiro capítulo da cartilha oferece insights valiosos sobre como cultivar uma relação frutífera entre os temas abordados e os alunos, visando estimular uma identificação genuína e, conseqüentemente, despertar o interesse e a imersão nos conteúdos apresentados. Adicionalmente, os capítulos quatro e cinco apresentam diretrizes relacionadas à avaliação, não apenas como medida de aproveitamento, mas como componente integral do processo de formação do indivíduo. Neste ponto, destaca-se o feedback como um elemento contínuo de interação entre professor, conteúdo e aluno (Figura 2).

Figura 2: Imagem do Capítulo 4 do Produto Educacional



Fonte: Produto Educacional

Por fim, o quinto capítulo aborda a questão do ambiente educacional e do espaço de atuação, visando transformá-lo em um ambiente colaborativo que favoreça a expressão dos alunos em sua plenitude.

Essa abordagem visa criar um ambiente propício não apenas ao aprendizado, mas também ao desenvolvimento holístico dos estudantes, onde se sintam encorajados a expressar suas opiniões e contribuir ativamente para a construção do conhecimento.

5.1 Avaliação do Produto Educacional

Com vistas à obtenção de uma avaliação abrangente sobre a Cartilha, fundamentada nos estudos expostos nesta dissertação, procedemos ao envio de uma amostra da Cartilha, juntamente com um questionário elaborado utilizando a plataforma *GoogleForms*, aos docentes do ensino médio profissionalizante vinculados ao Instituto Federal do Piauí – Campus Teresina. Este questionário foi concebido com a finalidade de explorar aspectos cruciais da contribuição do produto desenvolvido para suas práticas pedagógicas. O produto educacional foi validado por 03 participantes da pesquisa e mais 02 professores da instituição.

O total de 3 professores responderam ao questionário. Com base nas respostas obtidas nos formulários submetidos, o sistema *GoogleForms* automaticamente gera gráficos analíticos, fornecendo-nos assim um feedback avaliativo preciso e detalhado acerca da eficácia e pertinência da Cartilha desenvolvida. Este procedimento, além de permitir uma análise quantitativa das respostas, possibilita também uma análise qualitativa, mediante a interpretação e contextualização dos dados obtidos. Tal abordagem multifacetada é imprescindível para uma compreensão abrangente e fundamentada das percepções dos docentes sobre o produto elaborado.

Primeiramente, o questionário aborda a dimensão em que a cartilha se configura como um recurso que efetivamente some aos conhecimentos dos usuários. Neste aspecto foram obtidas 05 respostas distribuídas conforme abaixo onde um percentual de 100% dos professores assinalou que a Cartilha agrega conhecimentos.

Figura 3: Gráfico indicativo das respostas Questão 1 – Avaliação do PE

1- Em sua opinião, a cartilha se constitui num material formativo que agrega conhecimento?

5 responses



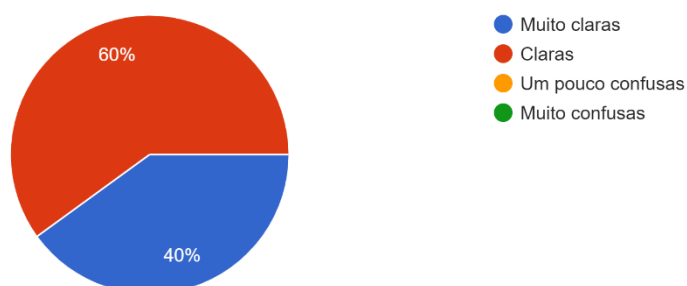
Fonte: Google Forms

A clareza de informações é um aspecto fundamental em uma cartilha, pois garante que o conteúdo seja compreendido de forma precisa e eficaz pelo público-alvo. Isso é crucial para transmitir conhecimento de maneira acessível e facilitar a aplicação prática das informações apresentadas. Uma cartilha que apresenta informações de forma clara e concisa promove uma melhor assimilação do conteúdo, contribuindo significativamente para o sucesso de sua utilização e para o alcance dos objetivos educacionais ou informativos propostos. Questionados sobre a clareza das informações contidas na cartilha, 60% dos professores apontaram as informações como muito claras e 40% informaram que as informações contidas na Cartilha ficaram claras.

Figura 4: Gráfico indicativo das respostas Questão 2 – Avaliação do PE

2 - Como você avalia a clareza das informações apresentadas na cartilha?

5 responses



Fonte: Google Forms

A relevância das informações diz respeito ao valor e a utilidade do documento para seu público-alvo. As informações devem ser pertinentes, atualizadas e abordar questões relevantes para o contexto em que serão utilizadas. Quando as informações são pertinentes, os usuários conseguem aplicá-las de maneira eficaz em suas atividades, aumentando a eficiência e a segurança nos processos abordados. Além disso, a relevância das informações também influencia diretamente na credibilidade e na confiabilidade do documento, impactando na sua aceitação e na sua eficácia como ferramenta de comunicação e instrução. Acerca da relevância dos conteúdos presentes na Cartilha, 60% dos professores assinalaram como “Muito interessantes” enquanto que 40% assinalaram como interessantes.

Figura 5: Gráfico indicativo das respostas Questão 3 – Avaliação do PE



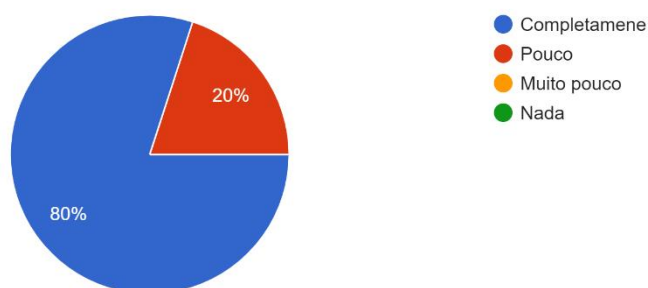
Fonte: Google Forms

A capacidade de uma cartilha gerar reflexão em seu público-alvo é preponderante para promover um aprendizado significativo e duradouro. Ao estimular o pensamento crítico e a análise cuidadosa dos conteúdos, a cartilha não apenas transmite conhecimento, mas também incentiva os leitores a questionarem, aprofundarem e aplicarem os conceitos apresentados em seu contexto pessoal ou profissional. Isso não só fortalece a compreensão dos temas abordados, mas também capacita as pessoas a desenvolverem soluções criativas e inovadoras para os desafios que enfrentam, promovendo uma sociedade mais informada, engajada e responsável. Com relação a fomentar a reflexão em sua prática docente, 80% dos

professores assinalaram que a cartilha contribui completamente, enquanto 20% assinalaram que pouco motivou sua reflexão.

Figura 6: Gráfico indicativo das respostas Questão 4 – Avaliação do PE

4 - A cartilha fomentou reflexão acerca de sua prática docente?
5 responses



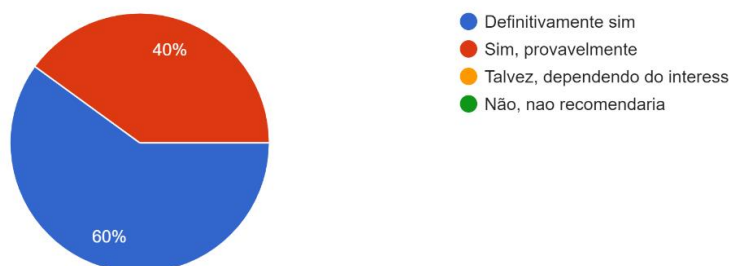
Fonte: Google Forms

Na elaboração deste produto educacional, cartilha, espera-se que além de fornecer informações essenciais, ela estimule a leitura ativa e o estudo contínuo, especialmente no contexto da formação educacional ou profissional. Nesse sentido elaborou-se uma apresentação envolvente e uma estrutura que incentive a exploração adicional, a cartilha pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento contínuo de habilidades e no fomento de um aprendizado duradouro ao longo da jornada educacional e profissional dos leitores. 60% dos professores assinalaram que recomendariam o estudo da cartilha em formações continuadas, enquanto 40% informaram que sim, provavelmente recomendaria seu estudo.

Figura 7: Gráfico indicativo das respostas Questão 5 – Avaliação do PE

5 - Você recomendaria a leitura/estudo da cartilha em formações continuadas?

5 responses



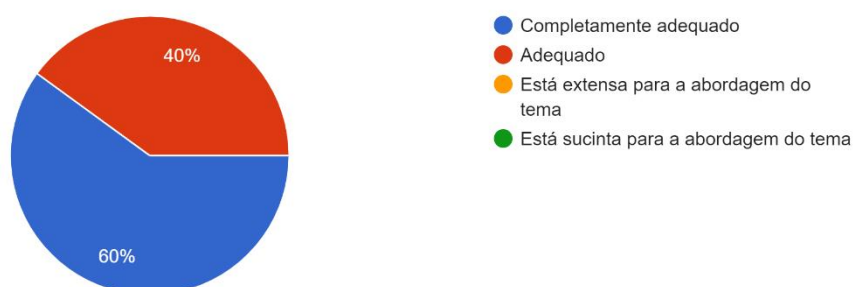
Fonte: Google Forms

Quanto a extensão ou tamanho da cartilha presumimos que deva ser proporcional à complexidade do conteúdo que deseja transmitir e ao público-alvo ao qual se destina. Assim, se for muito longa, pode sobrecarregar os leitores e tornar a leitura cansativa, o que pode diminuir o interesse e a motivação para estudá-la. Por outro lado, se for muito curta, pode não abordar adequadamente todos os aspectos relevantes do tema, deixando lacunas no entendimento. Sobre este quesito questionou-se sobre o tamanho e extensão da Cartilha onde 60% dos professores responderam estar completamente adequado enquanto 40% responderam estar adequado.

Figura 8: Gráfico indicativo das respostas Questão 6 – Avaliação do PE

6 - Na sua percepção, o tamanho ou extensão do produto educacional está adequado?

5 responses



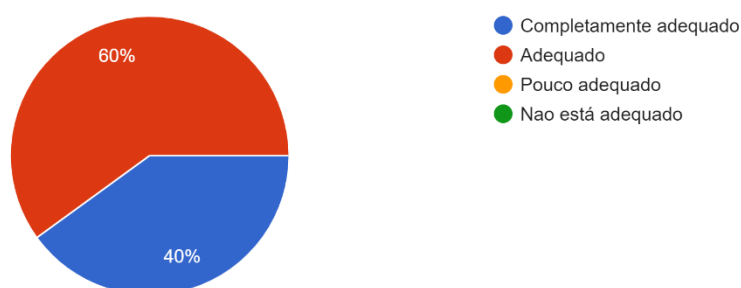
Fonte: Google Forms

A formatação visual e a organização do conteúdo também desempenham um papel importante na atratividade e estudo, elaborou-se o produto educacional com o objetivo de garantir uma apresentação clara e atraente que facilite a compreensão e a absorção do conteúdo pelos leitores. Tais quesitos podem ser traduzidos por layout/diagramação. Questionados sobre a adequação do layout ao conteúdo, se os mesmos auxiliam na utilização, 60% dos professores responderam que estão adequados, enquanto que 40% responderam completamente adequados.

Figura 9: Gráfico indicativo das respostas Questão 7 – Avaliação do PE

7 - O layout e/ou diagramação das informações no produto educacional estão adequados e auxiliam na sua utilização?

5 responses



Fonte: Google Forms

Ao compreender os aspectos mais relevantes na elaboração de uma cartilha, pode-se garantir que o material seja eficaz na transmissão de conhecimento, na promoção da aprendizagem e no engajamento do público-alvo, contribuindo assim para o sucesso do projeto educacional ou informativo em questão. Tais aspectos nos permite direcionar o material de forma precisa para atender às necessidades do público-alvo, influenciando decisões sobre conteúdo, formato e estilo de apresentação para garantir a eficácia na transmissão de conhecimento e engajamento dos leitores.

Acerca dos aspectos mais relevantes propostos na cartilha obteve-se as respostas indicadas no Quadro 4:

Quadro 4: Respostas dos professores acerca dos pontos fortes do PE

Quais foram os aspectos mais relevantes da cartilha que você destacaria como pontos fortes?
• Incentivar a participação ativa • Pedagógico e didático. • A divisão do conteúdo na cartilha, facilita a busca de informações específicas, fazendo com que o material tenha fácil leitura. Levando em consideração essa clareza e objetividade do que se pretende mostrar, os tópicos (exemplo, professor e conteúdo) foram colocados de forma que dentro deles se identifique os principais pontos dentro de cada categoria abordada. Excelente. • Dar exemplos de ações para o professor melhorar sua prática profissional sobre vários aspectos, desde afetivos até sugestão de uso de ferramentas tecnológicas. • Exemplificação da efetividade e sobre a aproximação do professor com o discente • Fornecer feedback construtivo • A exemplificação de práticas

Fonte: Google Forms

Com base nos resultados da análise dos professores, observa-se uma recepção positiva em relação ao Produto Educacional. A maioria dos professores concordou que a cartilha agregou conhecimento, apresentou informações claras e relevantes, e teve uma capacidade considerável de gerar reflexão em sua prática docente. Além disso, a maioria dos professores recomendou o estudo da cartilha em formações continuadas.

Aspectos como a participação ativa incentivada, a clareza na apresentação do conteúdo e a exemplificação de práticas foram destacados como pontos positivos. Também foram ressaltados os itens *feedback* construtivo e evitadas repetição de perguntas. No geral, os resultados sugerem que a cartilha atendeu às expectativas em termos de fornecer informações relevantes e estimular a reflexão, mas ainda há espaço para aprimoramentos para aumentar sua eficácia e utilidade na prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar os aspectos da afetividade na prática docente e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de alunos do Ensino Médio Integrado.

A análise dos dados revelou o reconhecimento da afetividade no processo educativo e sua como se torna indispensável na formação integral dos alunos. No entanto, esse reconhecimento não se traduziu em diretrizes claras para a prática docente. A identidade da afetividade subjacente à prática docente permanece latente, com o paradigma tradicional da relação entre professor, conteúdo e ambiente ainda predominante.

A afetividade oferece diversas possibilidades, incluindo a relação entre professor e aluno, na qual a empatia emerge como um elemento crucial de aproximação. O interesse mútuo entre docente e aluno fortalece a identificação entre o conteúdo ensinado, o ambiente de aprendizagem e as particularidades individuais de cada estudante, contribuindo para sua formação integral.

Os aspectos investigados, como o conceito de afetividade, o diálogo sobre a vida pessoal, os atributos da afetividade e a postura docente, revelaram-se superficiais, conforme evidenciados pelos dados. Diante desse quadro e embasadas na revisão teórica, desenvolvemos uma cartilha que reúne alguns aspectos relevantes para fomentar a reflexão dos professores sobre a prática docente afetiva. A cartilha oferece uma compreensão ampla da afetividade, sua dimensão prática, e propõe estratégias que podem ser implementadas em sala de aula, utilizando recursos subjetivos e tecnológicos presentes nos ambientes educacionais.

O ambiente escolar nos proporciona uma visão da dimensão humana, com as vicissitudes inerentes a cada estudante em sua trajetória acadêmica. A afetividade influencia a relação do aluno com as disciplinas estudadas, seus professores e as estratégias de avaliação, podendo afetar seu desempenho acadêmico e seu comprometimento com a escola. A pesquisa desses aspectos, ao evidenciar lacunas e insuficiências, nos leva a compreender processos como a evasão escolar, a aproximação ou o distanciamento do aluno da instituição de ensino, entre outros.

Uma abordagem mais estruturada na pesquisa acadêmica nos permite identificar essas lacunas, entender as necessidades dos alunos e contemplar sua

formação e desenvolvimento integral. Esperamos que o produto educacional resultante desta pesquisa contribua para aprimorar as práticas docentes, complementando o extenso trabalho envolvido na preparação das aulas em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2012, v. 16, n. 2, pp. 341-348. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200018>. Acesso em: 16. Maio. 2022.
- ALVES, N. Ensinar e aprender/“aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: ALVES, Nilda e LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARAÚJO, R. M. de. **A liberdade como princípio para uma educação transformadora**. [Mestrado em Educação]. Universidade Estadual de Londrina: UEL/CECA, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2015/2015_-_ARAÚJO_Renata_Miranda.pdf. Acesso em: 13. Jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15. Jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 29 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15. Jun. 2021.
- BRASIL. **LEI Nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15. Jun. 2021.
- CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- COSTA, Gislene Ferreira. **O Afeto que educa: Afetividade na aprendizagem**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pedagogia/tcc/o-afeto-que-educa>. Acesso em: 01 Jun. 2021.
- DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente, Georgina Segurado. — 3a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DE SOUSA ALENCAR MARQUES, E.; COSME DE CARVALHO, M. V. O SIGNIFICADO HISTÓRICO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM MOVIMENTO QUE VAI DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 35, p. 122-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>. Acesso em: 16 out. 2022.
- DIAS, Luzia Inácio. **Afetividade no Ensino Médio: a percepção de professores e alunos**. Brasília DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8773/1/2013_LuziaIn%C3%A1cioDias.pdf. Acesso em: 22. Abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.** [online]. 2012, vol.20, n.2 [citado 2022-10-23], pp. 355-368 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-389X. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Acesso em: 04. Abr. 2022.

LEITE, Antônio da Silva. BASES TEÓRICAS SOBRE O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR. **Rev. LINHA MESTRA**, N.30, P.584594, SET.DEZ.2016. Disponível em: <https://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/download/622/582>. Acesso em: 04. Abr. 2022.

MACÊDO, C. S.; EVANGERLANDY, G. M. **Pesquisa:** passo a passo para elaboração de trabalhos científicos. Teresina: F.C.S., 2018. 176p.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo professor-aluno: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16. Jun. 2022.

MARQUES, E. de Sousa Alencar; CARVALHO, M. V. Cosme de. O SIGNIFICADO HISTÓRICO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: UM MOVIMENTO QUE VAI DO CLÁSSICO AO CONTEMPORÂNEO. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 35, p. 122-143, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1239>. Acesso em: 16 Out. 2022.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 9. ed. São Paulo: **Summus**, 1992. p. 75-84.

PEREIRA, Cristiana Galeno da Costa; MACIEL, Emanoela Moreira. A Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica: Contribuições Para a Formação Integral do Estudante. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, 9 (1). Teresina:1-12 (e020923), 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51361/somma.v9i1.128>. Acesso em: 16.Out. 2022.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SEGUNDO, Thatiana. **Afetividade no Processo Professor-aluno:** Atuação Docente que facilita ou dificulta aprendizagem. PUC, São Paulo. 2007.

SILVA, Andressa Hennig; Maria Ivete Trevisan Fossá. "ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS." **Qualit@s Revista Eletrônica** ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2015). Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 30. Dez. 2023.

SILVIA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ed. Ver. Florianópolis: Atual, 2001, 121p.

SILVA, M. C. G. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 136–153, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i1.8652002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002>. Acesso em: 29.Jul. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, 176p.

ULLER, Waldir. **Afetividade e cognição no ensino médio**: A desconstrução do racionalismo pedagógico. Ponta Grossa, 2006. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1243/1/Waldir%20Uller.pdf>. Acesso em: 22. Abr. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, edição 70, 1979.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO MEDIADA PELA AFETIVIDADE NO CONTEXTO DO 1º ANO DO EMI: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: WÁLDIMA MARIA DE CARVALHO MATOS

Professora Orientadora: Dra. Emmanoela Moreira Maciel

Instituição/Departamento: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ – CAMPUS PARNAÍBA

Contatos: (86) 99827-4162 / waldima@hotmail.com

Local da produção de dados: Campus de Instituição Federal de Ensino, localizada na cidade de Teresina-PI.

Prezado(a) docente,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a), de uma pesquisa de pós-graduação *Stricto sensu*, em nível de mestrado, sobre a relação professor-aluno mediada pela afetividade no contexto do 1º ano do EMI: desafios e possibilidades, não sendo necessário pagar nem receber nenhuma valor econômico pela participação.

Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que conheça detalhadamente as informações contidas neste documento. Para isso, leia o com atenção e, fique à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas com o pesquisador responsável.

Caso concorde em participar da pesquisa, assine duas vias impressas deste documento. Uma ficará em seu poder e outra em poder do pesquisador responsável. Em caso de recusa, agradecemos sua atenção.

Esta pesquisa possui relevância acadêmica e social, visto que auxiliará os docentes a compreender melhor sobre o papel e importância da afetividade na sua postura enquanto docente do ensino médio integrado. Nesta perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar aspectos da afetividade na prática docente e sua relação com o processo professor-aluno de alunos do 1º ano do ensino médio integrado no componente curricular matemática IFPI - campus Teresina/Central.

Na busca de atender a este objetivo, definimos como objetivos específicos:

- Descrever o impacto da afetividade na relação professor-aluno no contexto do ensino médio integrado;
- Caracterizar a prática docente do professor do 1º ano do EMI no âmbito do componente curricular matemática;
- Identificar aspectos relativos à afetividade nestas práticas;
- Desenvolver uma “cartilha” que oportunize aos professores refletir acerca da importância de uma postura afetiva em sala de aula;

A presente pesquisa possui natureza aplicada, com a finalidade de gerar conhecimento para sanar possíveis problemas relacionados à interferência no processo ensino-aprendizagem em decorrência da ausência de afetividade docente em suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Quanto aos objetivos, consiste numa pesquisa descritiva com a finalidade de conhecer melhor a realidade do tema, e explicativa, que busca evidenciar como os fenômenos ocorrem, a partir de observações, anotações e interpretações do material analisado. Sua participação envolve a concessão de um questionário ao pesquisador e será realizado via Google Forms. Posteriormente, os dados do questionário serão submetidos à análise, por meio da técnica análise de conteúdo. Em qualquer cenário, estão garantidos o sigilo e a privacidade dos(as) participantes e das informações coletadas.

Quanto aos riscos pela participação nesta pesquisa, destaca-se:

- O incômodo por questionamentos que possam ser entendidos como constrangedores ao responder o questionário;
- O desconforto causado pelo tempo utilizado ao responder o questionário;
- Incômodo gerado pelo espaço ou momento elegido para responder ao questionário.

Como a aplicação do questionário propõe-se a ser remotamente pela plataforma Google Forms, considera-se os seguintes riscos:

- Problemas com a conexão da internet;
- Falha do registro das informações inseridas no questionário;
- Interferências ambientais durante o preenchimento do questionário.

Caso ocorra alguma dessas possibilidades, o pesquisador responsável tomará a medida mais adequada para o caso. Por se tratar de um instrumento de coleta de dados a ser aplicado de forma remota, o pesquisador providenciará, caso seja

necessário, novo link de acesso ao instrumento para que seja acessível aos participantes da pesquisa.

Quanto aos benefícios, entende-se que a pesquisa contribuirá para o aperfeiçoamento profissional dos(as) docentes participantes, haja vista que permitirá compreender melhor sobre o papel da afetividade na sua postura enquanto docente do ensino médio integrado, bem como possibilitará planejar e organizar como produto educacional uma cartilha para trabalhar o papel da afetividade como facilitadora da aprendizagem na relação professor-aluno.

É importante citar ainda que as atividades foram planejadas para que sua participação nesta pesquisa não acarrete nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. Entretanto, caso ocorram, os pesquisadores assumem a responsabilidade de buscar as alternativas para sanar os imprevistos que representem risco, desconforto ou dano a qualquer participante, bem como garantem o ressarcimento ou indenização de eventuais prejuízos, que decorram diretamente da participação na pesquisa.

Além disso, a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do trabalho, nem mesmo quando da defesa e divulgação do mesmo, sendo, portanto, assegurados a manutenção total do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa.

Consentimento de Participação como Interlocutor de Pesquisa

Eu, _____, portador(a) de RG
nº _____, órgão emissor
_____, concordo em participar como
sujeito da pesquisa intitulada “a relação professor- aluno mediada pela afetividade no contexto do 1º ano do EMI: desafios e possibilidades”, de responsabilidade da pesquisadora Wáldima Maria de Carvalho Matos, respondendo a perguntas, em um questionário com perguntas abertas e fechadas.

Ressalto que discuti com a pesquisadora Wáldima Maria de Carvalho Matos sobre minha participação neste estudo. Para mim, ficaram claros os propósitos, os procedimentos a serem utilizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de

despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perda de qualquer natureza.

Teresina-PI, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) interlocutor(a) da pesquisa, para a participação neste estudo.

Teresina-PI, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do pesquisador

Observações Complementares: Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa do IFPI e verifique sua validade.

Comitê de Ética em Pesquisa – IFPI. Reitoria
do Instituto Federal do Piauí

Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390

Teresina-PI

Telefone: (86) 3131-1441. E-mail: cep@ifpi.edu.br

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA RESPONDIDO VIA GOOGLE FORMS

1 Identificação

Idade:

Tempo de docência no EMI:

Formação (graduação)

Pós- Graduação:

Disciplinas que atua:

Gênero:

2– Você considera importante ter uma relação afetiva com os alunos? Justifique.

3– Você acredita que sua postura docente é afetiva? Justifique.

4– Você trata com os alunos sobre questões pessoais deles, para além de conteúdos escolares? Como é sua abordagem?

5– Quais atributos afetivos você considera importantes na relação com os alunos?

6– Alguns estudos têm revelado que a afetividade pode impactar a aprendizagem dos alunos. Você concorda? Justifique.

7– Você acredita que precisa ser mais afetivo na sua relação com os alunos? Por quê?

8– Como você descreve a influência da afetividade na sua relação com os alunos?

APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL RESPONDIDO VIA GOOGLE FORMS

1- Em sua opinião, a cartilha se constitui num material formativo que agrega conhecimento?

2 - Como você avalia a clareza das informações apresentadas na cartilha?

3- Para você, a cartilha traz informações relevantes?

4 - A cartilha fomentou reflexão acerca de sua prática docente?

5 - Você recomendaria a leitura/estudo da cartilha em formações continuadas?

6 - Na sua percepção, o tamanho ou extensão do produto educacional está adequado?

7 - O layout e/ou diagramação das informações no produto educacional estão adequados e auxiliam na sua utilização?

Quais foram os aspectos mais relevantes da cartilha que você destacaria como pontos fortes?

Quais foram os aspectos mais relevantes da cartilha que você destacaria como pontos fortes?