

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

ROSE APARECIDA DE FRANÇA

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: Estudos de Caso

São Paulo – SP

Março/2023

ROSE APARECIDA DE FRANÇA

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: Estudos de Caso

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Kanaane na linha de pesquisa Formação do Formador.

São Paulo – SP

Março/2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

F814a França, Rose Aparecida de
A afetividade na educação profissional técnica: estudos de caso /
Rose Aparecida de França. – São Paulo: CPS, 2023.
125 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Kanaane
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Educação profissional técnica. 2. Relação professor-aluno. 3.
Afetividade. 4. Competências. 5. Ensino-aprendizagem. I. Kanaane,
Roberto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.
III. Título.

ROSE APARECIDA DE FRANÇA

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: Estudos de Caso

Prof. Dr. Roberto Kanaane

Orientador – CEETEPS

Profa. Dra. Amália Neide Covic

Examinador Externo – Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Examinador Interno – CEETEPS

São Paulo, 29 de março de 2023.

Ao meu amado esposo Ricardo, aos meus amados filhos Eduardo e Heloise e à minha querida mãe Maria, pessoas que me apoiaram e souberam compreender minha ausência e distanciamento no período durante o qual fiquei imersa neste trabalho que me trouxe tamanha realização e alegrias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me acompanhar em cada momento desta linda e feliz trajetória do Mestrado. Ao meu amado esposo Ricardo, companheiro e parceiro de vida, minha eterna gratidão pelo apoio nos cuidados da casa, dos filhos e por ter cuidado de mim nestes dois últimos anos, além das palavras de incentivo nos períodos de exaustão.

Ao meu Orientador, Dr. Roberto Kanaane, por tanto aprendizado e paciência, minha eterna gratidão por todos os momentos de risos, trocas de experiências e incentivo. Tenho imensa admiração pelo ser humano e profissional que é. O senhor me afetou positivamente e aprendi muito nesta caminhada. Será sempre lembrado com muito carinho, e que nossa amizade seja duradoura.

Minha gratidão à Prof. Dra. Marília Marcorin de Azevedo por me aprovar no processo seletivo para o Mestrado, pois foi a realização de um sonho, não imagina o quanto me fez feliz, grata e realizada.

Aos professores que compuseram minha banca de defesa: Profa. Dra. Amália Neide Covic e Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, gratidão pelas valiosas contribuições e, principalmente, pela empatia e respeito que tiveram por mim e pelo meu projeto.

Ao Prof. Dr. Garabed e Ms. Rodolfo minha eterna gratidão por todo o apoio e disponibilidade na construção e finalização deste trabalho.

A todos os professores que contribuíram com seus conhecimentos, os quais foram tão valiosos para eu chegar até aqui. Levarei todo o aprendizado para a Vida. Vocês são verdadeiros mestres: Profa. Dra. Helena Gemignani Peterossi, Prof. Dr. Roberto Kanaane, Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, Profa. Dra. Rosália Maria N. Prado, Profa. Dra. Neide de Brito Cunha, Profa. Dra. Celi Langhi, Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo, Prof. Ms. Sérgio Menino (*in memoriam*), Prof. Dr. Paulo Constantino, Prof. Dr. Michel Mott Machado.

Agradeço às secretárias Vilma e Débora por toda a atenção e prontidão dispensadas durante o curso para os assuntos burocráticos.

Ao meu diretor Marcelo Gomes de Oliveira pela compreensão, empatia e parceria neste momento importante em minha vida.

À minha querida terapeuta e amiga Ana Maris, minha gratidão por me manter equilibrada neste período de grandes defafios.

Aos meus incentivadores e apoiadores: Profa. Dra. Kelly Fantini, Prof. Dr. Douglas B. Maciel dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Meireles, Prof. Dr. Eric J. L. Winandy, Prof. Ms. Marcos Roberto de Godoi, Prof. Ms. Joaquim R. Donato Neto, Prof. Rodrigo Assis e Prof. José Carlos; sem vocês, eu não teria insistido tanto.

*“Por ter menos medo de dar e receber sentimentos positivos,
tornei-me capaz de gostar das pessoas.”*
(Carl Rogers. *Tornar-se Pessoa*. 2009.)

RESUMO

FRANÇA, R. A. **A afetividade na educação profissional técnica: estudos de caso**. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

Este estudo foi desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na área de Educação Profissional, vinculada à linha de pesquisa Formação do Formador, no projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem. Trata-se de um estudo sobre a afetividade na Educação Profissional Técnica e seu impacto na aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho. O interesse por esta temática surgiu a partir da reflexão sobre a prática docente da pesquisadora acerca de seu relacionamento com os alunos da Educação Profissional Técnica e as metodologias adotadas em suas aulas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Este estudo fundamenta-se em teorias da educação e da educação profissional, tendo por base estudiosos como Carl Rogers, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Maurice Tardif, José Ângelo Gariglio, Suzana Lana Burnier, entre outros. O presente trabalho teve por objetivo identificar o comportamento afetivo na relação professor-aluno diante do processo de aprendizagem de competências direcionadas ao contexto profissional. A metodologia tratou de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, com caráter exploratório, descritivo e estudo de casos múltiplos. Esta pesquisa possibilitou apreender que a afetividade na relação professor-aluno, sob a ótica docente e discente, impacta na aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho, sendo estas as habilidades e competências socioemocionais como: trabalho em equipe, resolução colaborativa de problemas, tomadas de decisão, comunicação, empatia e criatividade, além das competências técnicas. Identificou-se, entretanto, que há professores que consideram predominantemente os aspectos formais da Educação Profissional Técnica, ou seja, o conteúdo, a relação estritamente profissional centrada nos conhecimentos objetivos e técnicos. A proposta de produto refere-se à aplicação de “Workshops Vivenciais” com a finalidade de instrumentalizar os atores envolvidos no processo de Ensino Profissional Técnico, a partir do comportamento socioemocional, envolvendo as concepções da afetividade, segundo estratégias, táticas e vivências na prática intencional da afetividade em sala de aula, contribuindo com a aprendizagem e a aquisição de competências para o trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica. Relação Professor-Aluno. Afetividade. Competências. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

FRANÇA, R. A. **Affectivity in technical professional education: case studies.** 125 f. Dissertation (Professional master's in management and development of professional Education) – Paula Souza State Technological Education Center, São Paulo, 2023.

This study was developed together with the Professional Master's Program in Management and Development of Professional Education, at the State Center for Technological Education Paula Souza, in the area of Professional Education, linked to the research line Formation of the Trainer, in the research project Teaching and Learning. This is a study on affectivity in Technical Professional Education and its impact on learning and on the acquisition of skills for work. The interest in this theme arose from reflection on the researcher's teaching practice regarding her relationship with Technical Professional Education students and the methodologies adopted in her classes in relation to the teaching-learning process. This study is based on theories of education and professional education, with the following scholars: Carl Rogers, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Maurice Tardif, José Ângelo Gariglio, Suzana Lana Burnier, among others. This study aimed to identify the affective behavior in the teacher/student relationship in the face of the learning process of competences directed to the professional context. The methodology dealt with research of an applied nature, with a qualitative and quantitative approach, with an exploratory, descriptive character and multiple case studies. This research made it possible to apprehend that the affectivity in the teacher-student relationship, from the perspective of teachers and students, impacts learning and the acquisition of skills for work, these being socio-emotional skills and competences such as: teamwork, collaborative problem solving, decision-making, communication, empathy and creativity, in addition to technical skills. It was identified, however, that there are teachers who predominantly consider the formal aspects of Technical Professional Education, that is, the content, the strictly professional relationship centered on objective and technical knowledge. The product proposal refers to the application of "Experiential Workshops" with the purpose of instrumentalizing the actors involved in the Technical Professional Education process, based on socio-emotional behavior, involving the concepts of affectivity, according to strategies, tactics and experiences in intentional practice affectivity in the classroom, contributing to learning and the acquisition of skills for work.

Keywords: Technical Vocational Education. Teacher-Student Relationship. Affectivity. Competences. Teaching-Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento de Wallon	21
Quadro 2 – Agrupamento de indicadores por fator: Competências Individuais Requeridas para o desempenho profissional	46
Quadro 3 – Pontuação da Escala Likert	50
Quadro 4 – Fragmentos da Entrevista – Questão 1	77
Quadro 5 – Fragmentos da Entrevista – Questão 2.....	79
Quadro 6 – Fragmentos da Entrevista – Questão 3.....	81
Quadro 7 – Fragmentos da Entrevista – Questão 4.....	83
Quadro 8 – Proposta de Workshop Vivencial.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados socioeconômicos das regiões	52
Tabela 2 – Caracterização dos Discentes	53
Tabela 3 – Compreendo por afetividade.....	55
Tabela 4 – Relação interpessoal professor-aluno e aprendizagem de competências para o trabalho	56
Tabela 5 – Interesse pela disciplina	61
Tabela 6 – Instituições A e B.....	62
Tabela 7 – Instituições A e C.....	65
Tabela 8 – Caracterização dos Docentes	67
Tabela 9 – Compreendo por afetividade.....	70
Tabela 10 – Relacionamento interpessoal professor-aluno e a aprendizagem de competências para o trabalho.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Afetividade e Processo de Ensino e Aprendizagem.....	22
--	----

LISTA DE SIGLAS

CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CRA/ES	Conselho Regional de Administração do Espírito Santo
DP	Desvio Padrão
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPM	Erro Padrão da Média
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
PIB	Produto Interno Bruto
SNIS	Sistema Nacional De Informações Sobre Saneamento
TIC	Tecnologia Da Informação E Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	18
1.1 A afetividade e o desenvolvimento integral do indivíduo.....	19
2 O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO	27
2.1 Engajamento Docente e Discente	33
3 COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO	40
3.1 Concepções Preliminares.....	40
3.2 Competências nas organizações	42
3.3 Competências dos profissionais em Administração e Tecnologia da Informação	45
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
4.1 Métodos	49
4.2 Técnicas	49
4.2.1 Questionários	49
4.2.2 Entrevista.....	51
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	52
5.1 Análise dos Resultados.....	53
5.1.1 Análise do Questionário Discente	53
5.1.2 Análise do Questionário Docente.....	67
5.2 Análise das Entrevistas.....	76
6 PRODUTO DA PESQUISA	87
6.1 Proposta de Workshop Vivencial	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	94

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	103
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES	105
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES	112
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E COORDENADORES	118
APÊNDICE D – PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E NA APRENDIZAGEM.....	121
ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA.....	122
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DISCENTE	123
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTE	124
ANEXO D – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	125

INTRODUÇÃO

Este projeto tem o propósito de investigar a concepção da afetividade na relação professor-aluno da Educação Profissional Técnica de nível médio, tendo em vista o impacto na aprendizagem de competências para o trabalho. Parte-se do pressuposto de que a afetividade contribui para o processo de ensino e aprendizagem na medida em que o professor, ao afetar o aluno seja positiva ou negativamente, interfere na motivação, no interesse e nas atitudes do discente frente à aprendizagem e à aquisição de competências para o trabalho.

A aquisição de conhecimento no âmbito da Educação Profissional Técnica pressupõe a disposição dos envolvidos – docentes e discentes – frente ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário o direcionamento das práticas docentes no intuito da manifestação de competências técnicas e comportamentais.

O componente de formação para a vida também adquire relevância em institutos de formação técnica e profissional ou de aprendizagem, pois estes buscam a melhoria contínua das capacidades de trabalho e o fazem desenvolvendo certificações de competência em diferentes áreas (UNESCO, 2019).

Destaca-se também a relevância das competências requeridas para os profissionais do século XXI no mundo do trabalho e para a vida, dentre elas empatia, comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, resiliência, além de competências técnicas relacionadas à área de atuação pretendida, como, por exemplo: conhecimento de algum idioma, domínio do pacote *Office*, programação, conhecimentos em tecnologia, entre outras.

Para que os professores contribuam no desenvolvimento de tais competências, é necessário que eles estejam preparados emocional e tecnicamente. Concebe-se que o relacionamento interpessoal e a afetividade são habilidades essenciais neste processo, pois são os condutores da confiança, da credibilidade e da motivação no processo de ensino (ESPÍNDOLA; JULIANO, 2017).

Segundo Rogers (2009), nota-se que, na relação professor-aluno, existem componentes afetivos, dentre eles: a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, que mobilizam emoções e sentimentos, impactando no desempenho discente em seu processo de aprendizagem e na aquisição de competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais. Conforme destacam Silveira, Martins e Burity (2019, p. 7):

[...] Criando condições para que se consiga formar não apenas técnicos, que executem esse ou aquele método, mas formar pessoas sensíveis, criativas e

capazes de lidar tanto com seus próprios conteúdos quanto com os conteúdos daqueles com quem tiverem a oportunidade de estabelecer um bom encontro.

A literatura acentua que a afetividade é comumente enfatizada na Educação Básica, principalmente na educação infantil, na qual os laços de afeto estão latentes, considerando as fases do desenvolvimento. Por se tratar do primeiro contato da criança fora do ambiente familiar, ou seja, o início da socialização no contexto externo, em que se dá a segurança, a confiança e a motivação influenciam o processo de aprendizagem, conseqüentemente dá-se a importância da afetividade como elo no desenvolvimento de tais aspectos (WALLON, 2017; MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Entretanto, na Educação Profissional Técnica, poucos estudos têm sido realizados para a compreensão do impacto da afetividade no processo de aprendizagem de alunos Jovens e Adultos, público-alvo das instituições de ensino profissional. Neste sentido, buscou-se em Jean Piaget (2013), Vygotsky (2001), Carl Rogers (2009), Henri Wallon (2017), entre outros, o embasamento teórico para tratar desta temática.

Os estudantes Jovens e Adultos são afetados a todo momento no ambiente educativo considerando as relações aluno-aluno ou professor-aluno. Conseqüentemente, os aspectos afetivos necessitam ser considerados no processo de aprendizagem deste público (CUNHA, 2020). Ressalta-se que o termo “Jovem e Adulto”, utilizado neste trabalho, refere-se ao público que busca pela Educação Profissional para qualificação e colocação no mundo do trabalho, e não à modalidade de ensino – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade foi criada pelo Governo Federal para alunos que não finalizaram os estudos na idade apropriada, seja por falta de acesso ou por abandono, e retornam aos estudos tardiamente. Embora alguns discentes se encaixem nesta modalidade de Ensino por estarem finalizando o ensino médio e cursando o ensino técnico concomitantemente, tratar das especificidades da EJA não é o foco deste trabalho. Porém é relevante considerar as necessidades deste público quanto ao seu processo de aprendizagem, por estar há alguns anos fora do contexto educacional.

Considera-se que o aluno Jovem e Adulto necessita ser encarado em sua totalidade, ou seja, devem ser consideradas as dimensões social, cognitiva, emocional, física e biológica, tanto em sua formação básica quanto na formação profissional, pois cada dimensão tem influência na concepção do indivíduo como pessoa e em seu desenvolvimento integral.

Torna-se evidente que o processo de ensino e aprendizagem presente na formação profissional técnica implica no desenvolvimento de competências para o trabalho e para a vida. Conseqüentemente, ele requer do professor e do aluno, entre outros aspectos, comprometimento, envolvimento, confiança e empatia, ou seja, um relacionamento interpessoal

pautado no afeto e no respeito, associados à disposição do aprender, incluindo os conhecimentos técnicos, de gestão, econômicos, sociais e culturais.

A escolha desta temática deve-se ao fato de a pesquisadora atuar como Professora, desde 2009, e como Coordenadora Pedagógica, desde 2016, em uma escola técnica estadual do estado de São Paulo. Tal vivência tem possibilitado conviver com a aprendizagem e os desafios voltados ao desenvolvimento de competências de alunos da Educação Profissional Técnica para o mundo do trabalho.

Em sua prática docente, trilhou diversos caminhos em busca da motivação e do engajamento dos educandos nas disciplinas que lecionava, voltados ao estreitamento dos laços de afeto, à escuta ativa, à troca de experiências, às aulas práticas e dinâmicas de grupo, assim como na orientação de professores.

Nesta trajetória, houve descobertas, erros, acertos e, por consequência, inquietação na busca por estudos mais profundos acerca da afetividade no relacionamento professor-aluno e no processo de aprendizagem na Educação Profissional Técnica, visando identificar alternativas que pudessem relacionar os conteúdos técnicos, racionais, e lógicos àqueles voltados à criatividade, à inovação, às relações interpessoais. Segundo Oliveira, Pantoja e Azevedo (2019), mesmo com novas perspectivas em relação ao ensino, ainda há resquícios do enfoque que preconiza os aspectos lógicos e racionais na estrutura curricular, em que os professores tendem a focalizar os conhecimentos apreendidos na especificidade técnica inerente a cada curso.

Nesse sentido, entende-se que, para a formação integral do indivíduo, é necessário considerar não somente a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e a emocional conforme preconiza Wallon (2007), com vistas à aprendizagem de competências comportamentais e técnicas para sua atuação no contexto social e no mundo do trabalho, de maneira integrada às demandas de mercado e da sociedade.

Em função do exposto, surge a questão de pesquisa: o comportamento afetivo no relacionamento professor-aluno afeta a aprendizagem de competências para o trabalho de discentes do ensino profissional técnico?

Tem-se como objetivo geral do presente trabalho contextualizar a presença do comportamento afetivo na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem de competências direcionadas ao contexto profissional.

Quanto aos objetivos específicos, são eles:

- Verificar a concepção do professor quanto à relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos da Educação Profissional Técnica;

- Caracterizar a percepção de alunos no que concerne à afetividade na relação professor-aluno e à aprendizagem de competências para o mundo do trabalho.

A pesquisa contempla como participantes docentes, coordenadores pedagógicos e estudantes jovens e adultos de três Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo dos cursos profissionais técnicos modulares em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Manutenção de Computadores do período noturno.

A título de subsidiar o projeto, adotou-se como referencial teórico os seguintes temas: a Afetividade e o Processo de Ensino-Aprendizagem, o Papel do Professor no Contexto do Ensino Profissional Técnico e as Competências para o Trabalho.

No capítulo 1, discorre-se sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem e na formação integral do indivíduo por meio da relação interpessoal professor-aluno.

No capítulo 2, discute-se o papel do professor no contexto da educação profissional técnica, bem como o engajamento entre docente e discente.

No capítulo 3, trata-se das competências para o trabalho, considerando-se os aspectos conceituais, as competências requisitadas pelas organizações e as competências dos profissionais em Administração e Tecnologia da Informação.

No capítulo 4, tem-se o procedimento metodológico, ou seja, a descrição do caminho percorrido pela pesquisadora na busca dos resultados esperados.

No capítulo 5, apresentam-se as discussões e resultados após a aplicação dos questionários propostos e entrevistas com os sujeitos de pesquisa.

No capítulo 6, apresenta-se o Produto; desenvolvido com a finalidade de levar os docentes à refletir sobre sua prática em prol do processo de ensino e aprendizagem, tendo como ponto de partida sua relação com os discentes. E por fim, as considerações finais.

1 AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As relações interpessoais são importantes condutores do processo de ensino-aprendizagem, além de impactarem no clima organizacional da instituição de ensino. Tais condições colaboram para o estreitamento dos laços de confiança, estímulo e afeto entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-direção, professor-professor, professor-coordenador. Pontalti, Santos e Amaral-Rosa (2019, p. 42) afirmam que “uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes para com o estudo”.

Por outro lado, quando as relações têm aspectos negativos, ou seja, quando há inabilidade do professor em lidar com os conflitos, conhecimento parcial do conteúdo e distanciamento dos discentes, pode-se ocasionar queda no desempenho escolar, perda da qualidade nos serviços prestados e prejuízo na qualidade do ensino. Se as relações na escola, entre docente-gestão e docentes-docentes, de uma forma geral, não estiverem satisfatórias, o professor na sala de aula provavelmente lidará com situações conflitantes, e seu relacionamento com os alunos também está sujeito a ficar comprometido, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem (FRESCHI & FRESCHI, 2013).

Estudos realizados (GARDNER, 2001; CASASSUS, 2009; GOLEMAN, 2012; MORA, 2013) demonstram que ambientes permeados de afeto podem proporcionar bem-estar a toda a comunidade acadêmica (gestores, docentes, coordenadores, discentes, funcionários, pais e/ou responsáveis pelos estudantes), garantindo um ambiente facilitador e influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Antunes (2014, p. 9),

Entende-se por relações interpessoais o conjunto de procedimentos, que facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma ação sistêmica, a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Sob esta ótica, destacam-se as relações interpessoais no âmbito de cursos técnicos, enfatizando os aspectos voltados à afetividade. Consequentemente, teóricos relevantes, selecionados pela pesquisadora, têm abordado o relacionamento interpessoal e a afetividade como condutores do processo de ensino e aprendizagem, tendo como principais sujeitos o professor e o aluno. Destacam-se, entre esses teóricos: Henri Wallon (2017), Lev Vygotsky (2001), Jean Piaget (2013), Carl Rogers (2009), Maurice Tardif (2017).

1.1 A afetividade e o desenvolvimento integral do indivíduo

O desenvolvimento humano, sob a ótica de estudiosos renomados no meio acadêmico, como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, é retratado a partir da relevância de compreender as fases desse desenvolvimento e o processo de ensino e aprendizagem que tem impactado na formação integral dos indivíduos. Embora haja pontos de vista distintos entre eles, foram retratados neste estudo os pontos de convergência, no que tange à dimensão afetiva e ao processo de ensino e aprendizagem.

Lev Vygotsky (1896-1934), psicólogo, precursor da teoria sociointeracionista, conhecido como o teórico do processo social, defendeu que o homem se constitui por meio da interação social. Portanto, o autor entende que as relações sociais são fundamentais na formação do sujeito, uma vez que sua personalidade é moldada de acordo com as interações com o outro. Além disso, em relação à aprendizagem, o autor enfatiza que o desenvolvimento cognitivo do estudante se dá por meio da relação com o outro e com o meio, ou seja, na troca de ideias, experiências e vivências. Segundo Vygotsky (2000, p. 24), “Através dos outros constituímos”.

Nesse sentido, corroborando a posição de Tardif (2017), a relação professor-aluno no âmbito da educação é uma estratégia importante na formação do indivíduo para que ele possa se desenvolver em sua totalidade como pessoa e profissional na sociedade. Depreende-se desta questão que a afetividade esteja presente na interação professor-aluno.

No intuito de apreender as contribuições de Vygotsky quanto à afetividade no processo de ensino aprendizagem, tem-se:

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem dos outros animais (TAILE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019, p. 24).

Consequentemente, a visão de Vygotsky sobre o ser humano fornece subsídios para o presente estudo na medida em que estabelece as bases para a investigação do relacionamento professor-aluno no âmbito escolar. Isso se dá uma vez que a proposta de Vygotsky acentua sobremaneira a relevância sociointeracionista como mecanismo facilitador na formação e no desenvolvimento da personalidade humana e, logo, na possibilidade de o indivíduo estabelecer contatos interpessoais, inclusive no ambiente educacional.

Para Tassoni (2000, p. 150), “As interações em sala de aula são imbuídas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas”; ao mesmo tempo, tem-se a posição de Vygotsky (2001) salientando que o professor necessita preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber perde o sentido.

O autor (VYGOTSKY, 2001, p. 455) aborda a relação aluno-professor quanto à afetividade: “O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”.

Indo ao encontro das posições sinalizadas por Vygotsky (2001), atesta-se que a interação professor-aluno se torna fator relevante para a compreensão da interface afetividade e desempenho acadêmico.

É plausível que o conhecimento científico se constitui a partir das contribuições de distintos autores e, no caso específico, tem-se a contribuição de Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo que desenvolveu a teoria da Epistemologia Genética, cuja finalidade se fixou na construção do conhecimento a partir da perspectiva da biologia, ou seja, ele buscou compreender as etapas e os processos desta construção, considerando as fases do desenvolvimento humano, privilegiando a dimensão biológica, no tocante às suas estruturas mentais e físicas.

Avançando nas contribuições de Piaget (2014) referente ao desenvolvimento cognitivo, destaca-se a afetividade como um fator indissociável, complementar e necessário para o desenvolvimento intelectual. O afeto impacta na formação das estruturas cognitivas, ou seja, no tocante ao interesse e à motivação, entretanto tende a retardar a sua formação quando a situação afetiva provoca desinteresse ou obstáculos. Corroborando essa ideia, tem-se em Piaget e Inhelder (2003) a concepção de que a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.

Portanto, a relação professor-aluno necessita estar pautada na afetividade, além dos conhecimentos técnicos e lógicos, já mencionados, de modo a impulsionar a construção do conhecimento, tornando-o eficaz e significativo.

De acordo com Piaget (1998), a afetividade constitui o estado psicológico do ser humano, o qual deve ser mobilizado na escola, pois influencia não só o desenvolvimento cognitivo do educando, mas também a sua formação global.

Tem-se também a posição de Henri Wallon (1879-1962), filósofo, psicólogo, médico e teórico humanista, conhecido como criador da teoria da Psicogênese da Pessoa Completa. O

autor defende a premissa que a pessoa é um ser integral e deve ser entendida de uma forma holística, ou seja, em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio de interações e experiências proporcionadas no ambiente de sala de aula, sendo mediadas pelo professor.

Para Wallon, professores e alunos são mutuamente afetados no processo de formação, onde o 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 (NARCIZO, 2021).

Conseqüentemente, os estudos de Wallon podem ser estendidos ao público jovem e adulto quanto à influência da afetividade no processo de aprendizagem, pois as três dimensões (afetiva, cognitiva e motora) caminham juntas e acompanham a pessoa por toda a vida (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Os estudos do autor contribuem para compreender a constituição do adulto na medida em que se conhece a constituição da criança (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Segundo Wallon, citado por Gratiot-Alfandéry (2010), a afetividade consiste na capacidade e na disposição do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. Todavia, a afetividade permeia todas as relações interpessoais nas diversas fases do desenvolvimento humano e impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor pode criar intencionalmente condições favoráveis na construção de um relacionamento pautado em confiança, empatia e afeto (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

As fases do desenvolvimento postas por Wallon (1979) podem ser vistas no Quadro 1:

Quadro 1 – Fases do desenvolvimento de Wallon

Fases do desenvolvimento	Características.
Estágio impulsivo-motor (0-1 ano)	A criança expressa sua afetividade por meio de movimentos desordenados para satisfazer suas necessidades.
Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)	Início da fala; a criança se volta ao mundo externo, para o contato, e à exploração de objetos, pessoas e de seu contexto.
Estágio personalismo (3 a 6 anos)	É a fase de se descobrir diferente das outras crianças e do adulto.
Estágio Categorical (6 a 11 anos)	Exploração mental do mundo externo, mediante

	atividades cognitivas de agrupamento, classificação, categorização.
--	---

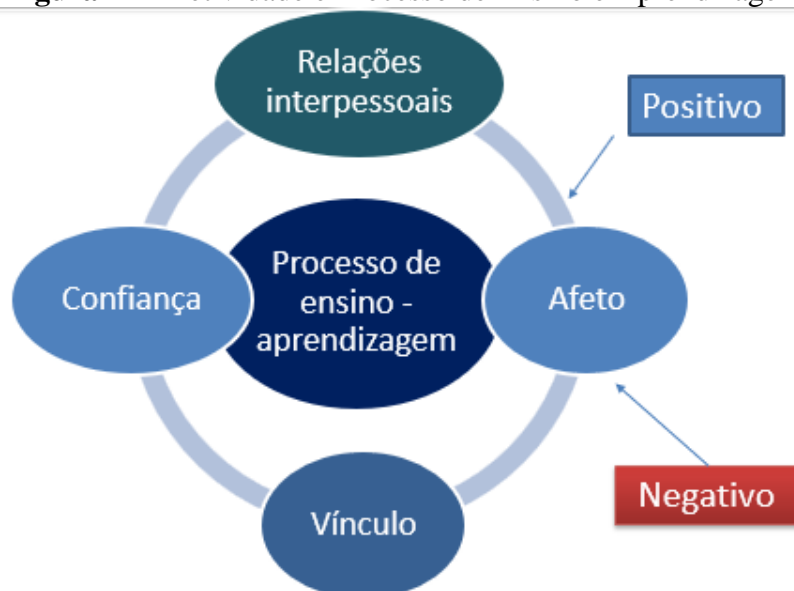
Fonte: Adaptado de Mahoney; Almeida, 2007.

Segundo Gratiot-Alfandéry (2010), as fases do desenvolvimento postas por Wallon demonstram como a criança chega ao adulto do ponto de vista afetivo e cognitivo, ou seja, a cognição e a afetividade se alternam durante toda a vida, dessa forma, os processos os quais regulam os recursos de aprendizagem são os mesmos, porém com tempos e aberturas diferentes, uma vez que não seguem um fluxo linear.

Têm-se as posições de Almeida (2009, p. 78) acerca das concepções de Wallon, ao sinalizar que: “A ação da escola não se limita a instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se a um instrumento para seu desenvolvimento, esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras”.

Wallon aprofundou-se no estudo da afetividade no desenvolvimento humano e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem. Ele se destacou por humanizar a aprendizagem, pois trouxe para o cotidiano da sala de aula a prática da Afetividade, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Afetividade e Processo de Ensino e Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022.

Conforme indicado na Figura 1, a afetividade, quando utilizada de forma positiva, ou seja, quando o professor afeta positivamente o aluno, favorece a aproximação e o elo na relação

professor-aluno, proporcionando ao ambiente educacional um clima harmonioso, laços de afeto, confiança, e incentiva o aluno para a aprendizagem e a aquisição de conhecimento.

Tem-se, portanto, que uma atitude bastante eficaz é investir nos vínculos de afetividade e de respeito ao próximo, inserindo no processo educacional valores que possibilitem a formação integral dos alunos e proporcionem a melhoria da autoestima dos docentes num ambiente acolhedor, em que todos se sintam valorizados (CASTAGNOLI, WINKELER, 2014).

A compreensão do estudo da afetividade possibilita concebê-la sob o enfoque de três conceitos, a saber: emoção, sentimentos e paixão (WALLON, 1975). A afetividade se inicia na manifestação física de um ato motor e vai se transformando a partir das interações sociais as quais o sujeito experiencia ao longo de sua trajetória de vida. Por este motivo, torna-se relevante compreender a dinâmica dos conceitos, segundo Wallon (2017):

a) Emoções: trata-se da exteriorização da emoção por meio da expressão corporal e motora. É a junção do orgânico e do social. As emoções estimulam o desenvolvimento cognitivo, na medida em que, para reagir a uma situação/emoção, seja ela negativa ou positiva, é necessário movimentar as estruturas cognitivas para dar uma resposta a determinada situação. Por exemplo, na iminência de um roubo (situação negativa), surge a emoção “medo” e a pessoa apresenta uma reação/atitude, ficar ou fugir; neste momento, a cognição fez seu papel ao propiciar a análise da situação e a tomada de uma decisão.

b) Sentimentos: é a expressão representacional da afetividade. Os sentimentos são representados por expressões mais contidas, seja pela mímica ou pela linguagem, ou seja, a pessoa consegue falar sobre o que a afeta. São diferentes da emoção, em que a expressão é mais direta, nem sempre refletida. No sentimento, existe a observação e a reflexão, antes da ação, o que permite traduzir intelectualmente seus motivos e circunstâncias, isto é, tem um caráter mais cognitivo. Neste caso, o adulto tem maiores recursos de expressão ao conseguir dar respostas mais racionais às situações vivenciadas.

c) Paixão: para o autor, a paixão revela o aparecimento do autocontrole, no qual existe o domínio da situação, com vistas a atender às necessidades afetivas. O autocontrole se manifesta quando, por exemplo, em uma situação de medo ou raiva, a pessoa consegue dominá-lo(a).

Wallon trouxe um significado de paixão, que indica um sentimento intenso e profundo, marcado pela impulsividade; diferente da Psicanálise e ainda é adverso do nome de origem grega que o deu origem. Neste sentido, a pesquisadora compreende a paixão considerando tais concepções. A palavra paixão se origina da palavra grega *Pathos*, que significa sofrimento. Conforme Nápoli (2022), paixão pode ser sinônimo de aflição, martírio, padecimento, entre

outros. Na Psicanálise, a paixão é um sentimento incontrollável, avassalador. Para Kant, citado por Tomaselli (2008), “a paixão é a inclinação que impede a razão de compará-las às outras inclinações e de efetuar uma escolha entre elas. Assim, a paixão exclui um domínio de si mesmo, ou seja, impede ou torna impossível que a vontade se determine com base em princípios”.

Não há um consenso entre as concepções acima apresentadas pelos respectivos teóricos, Nápoli e Tomaselli e, nesse sentido, a pesquisadora não se sente confortável em trazer uma concepção que se aproxime da apresentada por Wallon quanto à paixão. No entanto, no decorrer dos estudos realizados, houve a identificação parcial com a proposta walloniana. Sugerem-se estudos posteriores os quais possam ampliar a investigação inicialmente apresentada por Wallon.

Tem-se, então, a posição de Wallon (2017), o qual se aprofunda acentuadamente no constructo emoção. O psicólogo se refere ao desenvolvimento da criança, uma vez que a emoção é um ato motor. Quando se trata do adulto, este, por sua maturidade, tende a expressar seus sentimentos de forma mais racional, já que ele observa e reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los (WALLON, 2017). Em sua obra, o autor discorre sobre os sentimentos e a paixão, embora seu foco e aprofundamento de estudos tenham sido a emoção.

Outras concepções do significado de sentimentos e emoções são expressas a partir da ótica de autores contemporâneos, sendo eles: António Damásio (2015), Daniel Goleman (2012) e Juan Casassus (2008).

António Damásio, médico e neurocientista português, concentra seus estudos no conhecimento do funcionamento do cérebro e das emoções humanas. Para ele, existe uma interação entre razão e emoção. Em sua obra *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos* (2004), ele sinaliza como a emoção e os sentimentos fazem parte do processo regulador da vida e a sua importância para a existência física individual e o êxito da espécie humana.

Ainda segundo o autor, a emoção é algo que se desdobra em ações sucessivas, ou seja, ações que acontecem dentro do corpo, nos músculos, coração, portanto, não se refere ao que se processa na mente. Já os sentimentos são, por definição, a experiência mental que nós temos do que se passa no corpo. A emoção é externalizada (demonstrada) no todo ou em partes; o sentimento é interno e só é externalizado se a pessoa o quiser (DAMÁSIO, 2015).

Percebe-se que Damásio faz uso da dimensão física e biológica para compreender a emoção e o sentimento, ou seja, aquilo que é comportamental (emoção) e mental (sentimentos),

o que vai ao encontro das ideias de Henri Wallon quando este menciona as dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Outro estudioso contemporâneo é o psicólogo americano Daniel Goleman, que publicou em 1995 o livro *Inteligência Emocional*. O autor definiu inteligência emocional como a capacidade de identificarmos as próprias emoções e as dos outros, além de nos motivarmos e gerirmos os impulsos dentro de nós e nas relações interpessoais (GOLEMAN, 2012). O autor entende que a emoção se refere a um sentimento e seus pensamentos distintos, além de estados psicológicos, biológicos e a tendência para agir. Fundamenta a inteligência emocional em quatro aspectos essenciais:

- a) Autoconsciência: a capacidade de identificar e reconhecer as próprias emoções;
- b) Autocontrole: capacidade de lidar com as emoções e de expressá-las de forma assertiva;
- c) Empatia: capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender seus sentimentos.
- d) Habilidade de gerenciar os relacionamentos: visa gerenciar os conflitos, comunicar-se de forma assertiva, gerir relacionamentos, entre outros.

Dessa forma, parte-se do princípio que a inteligência emocional, quando desenvolvida adequadamente tanto por professores quanto por alunos, tende a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, pois ambos mobilizam aspectos sociais e emocionais em suas relações interpessoais e se influenciam mutuamente.

Goleman dispõe que as emoções são adaptativas porque preparam, orientam, predispoem comportamentos para experiências positivas, pautadas em situações que produzam alegria, esperança, autoestima, confiança, ou experiências negativas, que, por sua vez, proporcionam medo, raiva, dor (GOLEMAN, 2012).

Nesse sentido, relacionar-se de forma positiva, ou seja, dialogar, ouvir, ter empatia, dar *feedback*, contribui para incentivar o aluno na aprendizagem e na aquisição de competências profissionais, pois, entre as competências comportamentais solicitadas pelas organizações, estão as habilidades de relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, entre outras.

Enquanto a Inteligência Emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial dominamos, de maneira que ele se traduz em capacidades profissionais (GOLEMAN, 2012, p. 15).

Tendo em vista a posição de Goleman (2012) no que se refere às emoções, pode-se supor que estas têm papel importante na formação do indivíduo para a vida, em seu aspecto social e profissional, corroborando Wallon e Damásio.

Destaca-se, nessa trajetória, o filósofo e sociólogo chileno Juan Casassus, nascido em 1943, autor do livro *Educação Emocional*. Para ele, a emoção é mais do que uma experiência fisiológica ou psicológica, trata-se de uma energia vital, que conecta o mundo externo ao mundo interno de cada um de nós, e muitas das nossas atitudes são mobilizadas pelas emoções: “Toda vez que o professor escuta e aceita seu aluno sem preconceito, este se abre para a aprendizagem” (CASASSUS, 2008).

Nesse sentido, a afetividade representa um fator relevante na relação professor-aluno, pois é por meio dela que ambos se conectam, abrindo caminho para a aprendizagem. Corroborando essa ideia, tem-se a posição de Juan José Mouriño Mosqueara, pedagogo, o qual afirma:

[...] podemos todos ser alunos e professores e, através da afetividade e dos sentimentos, do sentido social da vida e da aprendizagem de valores, conseguir uma educação mais positiva, capaz de possibilitar um pleno desenvolvimento e, principalmente, de constante autodesenvolvimento pessoal (MOSQUERA; STOBAÜS, 2006, p. 132).

Quanto à formação integral do indivíduo, Mosquera e Stobaüs (2006) consideram que a afetividade é fundamental para a vida humana, principalmente na construção de um sujeito mais saudável, do ponto de vista mental e emocional, capaz de tomar decisões sábias e inteligentes.

Em linhas gerais, concerne ao professor a disposição para lidar com a afetividade de forma assertiva e intencional na sua relação com o educando, objetivando criar uma conexão entre ambos, ou seja, um elo pautado em confiança, credibilidade, respeito e empatia, a fim de mobilizar os discentes no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, na aquisição de competências profissionais.

As reflexões teóricas sobre o impacto da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, destacando sobremaneira a interface afetividade e o desenvolvimento integral do indivíduo, evidenciaram a relevância de pressupostos teóricos que embasaram as posições de Piaget, Vygotsky e Wallon, num primeiro momento.

A seguir, o Capítulo 2 traz à tona a relevância do papel do professor, como protagonista, no âmbito do Ensino Profissional Técnico.

2 O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO

Embora os estudiosos afirmem que a afetividade seja um fator relevante no processo de ensino e aprendizagem, conforme explanado no capítulo anterior, é importante ressaltar que se trata de uma temática pouco discutida na formação inicial e continuada de professores.

Segundo Casassus (2008), quando os sistemas educativos foram criados, no século XIX, predominava uma visão racionalista do ser humano, isto é, tudo o que se referisse ao corpo e às emoções tinha que ser afastado, pois o caminho do sucesso e da felicidade residia no desenvolvimento da faculdade superior racional. Portanto, acreditava-se que, na educação tradicional, somente a razão era contemplada, e não havia espaço para as emoções.

Mesmo considerando as mudanças educacionais no século XXI, com a inserção das novas metodologias de ensino pautadas no uso da tecnologia, no protagonismo do aluno na construção do conhecimento e do professor como mediador desse processo, nota-se ainda que o processo de formação de professores continua vinculado aos padrões do século XX, ou seja, prioriza o conteúdo, a estrutura da sala de aula e as metodologias de ensino tradicionais, nas quais o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno, o espectador. Pouca ênfase foi dada aos aspectos emocionais nas relações educacionais, restringindo a participação ativa dos discentes na construção do aprendizado e as relações em sala de aula.

A relação estabelecida entre o professor-aluno numa abordagem tradicional é permeada por um posicionamento de superioridade do educador, na qual o professor transfere o conhecimento, e o educando, passivo, é o seu depositário. É um processo vertical de educação, no qual há seleção e transmissão do conhecimento hegemonicamente estruturado (MUELLER *ET AL.*, 2015).

Conforme a posição de Mueller *et al.* (2015), a qual vivenciamos no contexto de sala de aula, tem havido, como explicitado acima, a tendência em propiciar condições facilitadoras no intuito de incluir o discente no contexto de sala de aula visando impactar no processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se relevante abordar neste capítulo as competências necessárias para o efetivo desempenho docente na Educação Profissional, tendo em vista os desafios enfrentados e os que surgirão no decorrer das mudanças tecnológicas.

Atualmente, para o exercício do magistério na Educação Profissional, é necessária a formação pedagógica conforme resolução CNE/CP N°1 de 06/05/22, em seu artigo 2º, que trata

das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), com seus Itinerários Formativos:

§2º Esta especificidade exige que o Professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolva:

I – Competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;

II – Competências específicas da sua atividade profissional, correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que exercer a docência, para poder fazer escolhas relevantes do que deve ser ensinado e aprendido para que o concluinte do curso possa responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

III – Competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, que fundamentam a atividade profissional correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica de sua docência; e

IV – Atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho (BRASIL, 2022).

Embora haja a iniciativa de profissionalizar o docente em seus aspectos pedagógicos, o que se vê na prática é ainda um ensino voltado à formação profissional para o mercado de trabalho no desenvolvimento de competências técnicas, prioritariamente. O docente da Educação Profissional Técnica tende a ser contratado pelo seu desempenho profissional e experiência no mercado de trabalho, sendo restrita a ênfase aos determinantes pedagógicos (GONÇALVES; ANDRADE; RIBEIRO, 2017).

Segundo Gatti *et al.* (2019), de acordo com Saravia (2005), são poucos os programas formativos que previam temas atinentes ao campo afetivo, social, ambiental e ao papel dos fatores culturais e ambientais nas aprendizagens, especialmente para que se possa compreender a relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, existe uma nova proposta no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica que consiste em formar o indivíduo para a vida, considerando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, além da preparação para sua inserção no mundo do trabalho, conforme resolução CNE/CP nº 1/2021 referente às diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Profissional e Tecnológica em seu Capítulo 1, artigo 3º. São princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica:

III – Respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

[...]

V – Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em

transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social (BRASIL, 2021).

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa, por ser subjetiva e pautada nas relações interpessoais (GATTI *et al.*, 2019).

Ribeiro (2020) sinaliza que, na educação socioemocional, o papel do professor é propor situações de aprendizagens para que os alunos desenvolvam a empatia, a expressividade afetiva, a interação e socialização social, a autonomia, a imersão no universo cultural e o senso crítico.

Nesse sentido, é relevante abordar o papel do professor da Educação Profissional Técnica voltado à formação profissional dos discentes. Conforme resolução CNE/CP nº1 de 06 de maio de 2022:

Art. 6º: A Formação Continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de orientadores dos estudantes nas trilhas da aprendizagem e de agentes do desenvolvimento de competências para o trabalho, visando ao complexo desempenho da prática social e laboral (BRASIL, 2022).

Dessa forma, torna-se importante avaliar as competências e a prática pedagógica que caracterizam o professor da Educação Profissional Técnica (EPT) por meio de fatores, como a inter-relação professor-aluno e o processo de aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada por Alvarez *et al.* (2020) com a finalidade de investigar quem é o “Bom Professor” da Educação Profissional e Tecnológica sob a ótica discente, foram entrevistados 24 estudantes, sendo 8 do curso de Engenharia Elétrica e 16 de Engenharia Química. Constatou-se que “Bom Professor” é aquele que apresenta uma prática inovadora, crítica e criativa, que possui relacionamento interpessoal com os discentes pautado no respeito, na confiança, na paciência e na troca de conhecimento.

Outro estudo realizado por Lanza e Jacomini (2019) com discentes do Ensino Médio envolvendo 392 estudantes constatou que o “Bom Professor” é aquele que possui os seguintes atributos: respeito à diversidade, afetividade, igualdade, compromisso e criatividade.

Acredita-se que os alunos expressaram aqui a importância de o professor “estar atento” a eles no que se refere à aprendizagem, mas sem o caráter de controle ou castigo. Atenção, afetividade, empatia, relacionamento humanizado são atributos valorizados na maioria das investigações, quer com

alunos de Ensino Fundamental e Médio, quer com alunos de Ensino Superior e entre os professores (LANZA; JACOMINI, 2019, p. 205).

Nesse contexto, faz-se necessária a abordagem acerca dos saberes docentes mobilizados no processo de ensino e aprendizagem. Entendem-se os saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2017), os conhecimentos, o saber-fazer, as habilidades e as competências utilizados pelos professores nas salas de aula e nas escolas.

Tem-se, na visão de Gariglio e Burnier (2014, p. 938):

No contexto profissional, ao lidar com as dimensões afetivas, relacionais, organizacionais, existenciais e sociais, de forma concomitante ou isoladamente, o professor se vê obrigado a desenvolver mais do que uma racionalidade científica, ou seja, uma racionalidade prática. Por sua vez, o ato pedagógico, ao ser reconhecido na sua complexidade, incerteza, instabilidade, contextualidade e singularidade, exige do professor práticas reflexivas que buscam responder às múltiplas necessidades das situações de ensino.

Para lidar com as situações em sala de aula, não basta ter somente a ciência acerca do conteúdo a ser ensinado, mas é necessário também o conhecimento de habilidades e competências voltadas às relações interpessoais. Assim, Maurice Tardif, filósofo, professor e pesquisador canadense, dedica-se a pesquisas e reflexões na área da educação relacionadas aos saberes docentes e à formação profissional, entre outras temáticas. Tardif (2017) apresenta cinco categorias que compõem os saberes docentes, sendo elas:

- a) Saberes da formação profissional: o conjunto de saberes transmitidos pelas formações de professores;
- b) Saberes pedagógicos: concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa;
- c) Saberes disciplinares: relacionados aos conteúdos a serem ensinados;
- d) Saberes curriculares: programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar;
- e) Saberes experienciais: voltados às suas experiências individuais e coletivas cunhados no cotidiano e no conhecimento de seu meio. Estão aqui relacionadas as habilidades de saber-fazer e saber-ser.

Os saberes docentes elencados por Tardif (2017) contemplam diversos conhecimentos e habilidades que o professor utiliza em sua prática docente. No âmbito do ensino profissional técnico, a experiência profissional tem um papel importante em seu fazer docente.

A valorização dos saberes advindos da experiência no mercado chega a um ponto em que, para alguns docentes da Educação Profissional, o domínio desses saberes é suficiente para

assegurar o sucesso no ensino (GARIGLIO; BURNIER, 2014). Dessa forma, o compartilhamento dessas experiências se dá a partir da relação professor-aluno.

Os saberes experienciais contemplam, entre outros pontos, as relações em sala de aula, que envolvem o cotidiano e o contexto dos atores (professores, alunos e comunidade acadêmica) que participam deste processo. O docente interage com os discentes e, nesta interação, ambos aprendem e se desenvolvem (ALMEIDA; SILVA, 2019).

Portanto, o professor, em sua relação com o educando, deve compreender sua heterogeneidade, pois cada indivíduo possui características próprias e, portanto, deve ser tratado de forma diferente em seu processo de ensino e aprendizagem. O professor necessita compreender que, embora ensine grupos, são os indivíduos que aprendem e não os grupos. O trabalho docente é em grande parte de cunho afetivo e emocional, no qual o professor é capaz de pensar nos educandos e perceber suas emoções em virtude do relacionamento interpessoal desenvolvido em sala de aula (TARDIF, 2017).

Diante do exposto, a afetividade se manifesta na prática docente, na medida em que o professor reconhece seu papel como mediador do processo de aprendizagem e mobiliza seus saberes no processo de ensino, por meio da interação com o educando. Nesse sentido, tem-se a dimensão afetiva presente na relação professor-aluno que contribui para um ambiente de aprendizagem favorável, abordado no capítulo anterior.

Casassus (2009) complementa afirmando que um bom professor que conhece sua disciplina e a emoção de seus alunos está preparado para situações inesperadas, encontrando soluções inéditas e criativas no dia a dia, uma vez que é capaz de compreender suas aflições e necessidades, capacitando-o para agir sobre as mais variadas circunstâncias.

Outro estudioso que trouxe para o campo da Educação, por meio da Terapia Centrada no Cliente, a importância da relação professor-aluno foi o psicólogo americano Carl Rogers (1902-1987), um dos precursores da Psicologia Humanista, o qual, por sua vez, considera o ser humano como um todo, ou seja, seu corpo, mente, espírito e emoções; ele enfatiza as relações pessoais como um fator importante na construção da personalidade, considerando os aspectos psicológicos (emocionais) e a educação centrada no aluno.

Rogers (2009), durante anos trabalhando em clínicas psiquiátricas, pôde perceber, em seus estudos clínicos juntamente com sua prática em consultório, que os três elementos – autenticidade, empatia e aceitação –, quando adotados num processo terapêutico, são capazes de motivar o paciente, ajudando-o a desenvolver-se e autorrealizar-se; esse processo foi denominado de Terapia Centrada no Cliente, no qual o terapeuta tem o papel de facilitador.

Sua contribuição para a Educação consiste na aplicação da Teoria Centrada no Aluno, que segue a lógica experienciada no consultório terapêutico, com a aplicação de três princípios básicos na tratativa do professor em relação ao educando, são eles: a empatia, a autenticidade e a aceitação, sendo o professor o facilitador do processo de aprendizagem.

Para melhor compreensão dessas habilidades, torna-se relevante entender a teoria da personalidade desenvolvida por Rogers. A teoria parte do princípio de que o ser humano é capaz de desenvolver-se e ir em busca de sua autorrealização pautado em sua experiência, e o papel do terapeuta é ajudá-lo a remover as barreiras mentais que o impedem de alcançar esse objetivo. Dessa forma, o papel do professor consiste em resgatar a confiança no ser humano, o respeito pelo outro e a autonomia por meio da relação professor-aluno.

Na medida em que o terapeuta/professor tem uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as chances de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tendem a aumentar (ROGERS, 1983).

A consideração positiva incondicional (aceitação) é uma das habilidades mais importantes a ser praticada pelo professor, pois se trata de aceitar o aluno sem impor qualquer tipo de condição, sem julgamento. Essa atitude, juntamente à autenticidade (ser verdadeiro), contribui para que a autoconfiança seja fortalecida no aluno e conseqüentemente melhore sua autoestima. Ser autêntico, segundo Rogers (1978), significa que o professor está indo ao encontro do aprendiz sendo ele próprio, agindo com verdade, expressando seus sentimentos e opiniões.

Para que esse processo se inicie, é imprescindível que o professor exerça a compreensão empática, ou seja, se coloque no lugar de seu aluno, sinta e perceba suas necessidades e aflições para que possa estabelecer uma comunicação fluida e acolhedora.

Rogers trazia a discussão da afetividade nas relações interpessoais para a sala de aula, o que consistia em uma novidade, pois até então se dava atenção para o cognitivo, e muito pouco, ou nada, para o afetivo. Entre outras, Rogers propunha uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador (ALMEIDA, 2012, p. 343).

A relação professor-aluno é baseada na confiança, no respeito e no afeto. O professor é o facilitador, que, por meio de sua postura, mobiliza em seu aluno a autoconfiança, a criatividade e a autoestima (ROGERS, 2009).

“Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade” (ZABALA, 1998, p. 100). Segundo o referido psicólogo, o

relacionamento entre professor e aluno deve ser a base de muita confiança e afeto. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem depende da qualidade da interação entre professor e aluno, da existência de um ambiente afetoso e cordial e do fato de que a aprendizagem necessita ser significativa ou experiencial, ou seja, envolve a pessoa como um todo (parte sensível e cognitiva) considerando seu contexto e sua experiência de vida.

Assim como na psicoterapia, o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende (ROGERS; ROSENBERG, 2012, p. 83).

De acordo com Casassus (2008), tem-se que a habilidade de escuta, adotada pelo professor, tende a mobilizar o aluno frente ao processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, ele se disponibiliza para a aprendizagem. Se essa relação é generalizada, a sala de aula passa a ser um ambiente emocional satisfatório, evidenciando a competência emocional e a conectividade.

Considerando o professor da Educação Profissional Técnica, um ambiente harmonioso, com uma comunicação eficaz e um clima de respeito e colaboração, tende a contribuir para a aprendizagem de competências requeridas no mundo do trabalho, tais como: comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, criatividade, empatia, entre outras. No entanto, para que esse processo ocorra, é necessário mobilizar saberes e competências em suas relações com os educandos, a fim de afetá-los positivamente.

Uma das estratégias que vem sendo disseminada no contexto institucional refere-se ao processo de engajamento. Esse processo requer a disposição, inicialmente individual e gradativamente coletiva, ocasionando condições que poderão se tornar facilitadoras, convergindo para o engajamento institucional.

2.1 Engajamento Docente e Discente

Face ao exposto, torna-se relevante abordar o engajamento docente considerando que a afetividade na ação docente está apoiada na vontade e na disposição do professor em estabelecer o vínculo afetivo com seus alunos. Os autores Schaufeli, Salanova, Gonzales-Roma e Bakker (2002) definem engajamento como o estado psicológico positivo e gratificante em relação ao trabalho caracterizado por vigor, dedicação e absorção. Entende-se por vigor o alto nível de

energia, o esforço e a persistência; dedicação refere-se a entusiasmo, orgulho e inspiração; absorção está voltada à total concentração e ao foco no trabalho.

Conforme Kahn (1990), um dos pioneiros do estudo sobre engajamento, as pessoas engajadas são aquelas que estão física, cognitiva e emocionalmente envolvidas com seus papéis no trabalho, ou seja, são capazes de aproveitar plenamente seus “eus” no trabalho. O autor associa como antecedente ao engajamento o contexto do trabalho e os recursos pessoais. Dentre os recursos pessoais avaliados na literatura, autoestima, autoeficácia, otimismo e *locus* de controle interno foram identificados como antecedentes positivos do engajamento no trabalho (OLIVEIRA; ROCHA, 2017, p. 417).

Associando esse constructo à prática docente, entende-se que o professor mobiliza tais recursos pessoais para desempenhar seu papel, e o contexto do trabalho também influencia em seu engajamento.

Os professores ainda demonstraram que, normalmente, engajam-se mais quando as coreografias institucionais estão associadas: a estímulos que aumentem o interesse dos estudantes para com sua aprendizagem; às condições que possibilitem melhorar a qualidade das aulas; à disponibilidade de ambientes que oportunizem interação entre eles e com os alunos; à valorização dos docentes; e ao reconhecimento profissional (NASCIMENTO, 2021, p. 177).

Nota-se que a instituição influencia o engajamento docente na medida em que proporciona ao professor um ambiente de aprendizagem que envolve a interação, o interesse e a valorização em sua prática docente.

No que concerne ao engajamento docente especificamente, Nascimento (2021), em sua tese de Doutorado, propôs uma escala brasileira, na qual analisa as dimensões cognitivas, emocionais, pedagógicas e institucionais, corroborando os autores citados. Segue a definição das dimensões propostas:

- a) Cognitiva: esforço mental para colaborar com as soluções para os problemas dos discentes; mudanças de planejamento e criação de novas estratégias;
- b) Emocional: refere-se ao envolvimento afetivo e emocional voltado ao bem-estar e ao sentimento de alegria e satisfação com a realização pessoal, dos colegas e dos estudantes;
- c) Social: representa a interação social com discentes, docentes, gestão e mercado de trabalho, além da participação em eventos acadêmicos e profissionais e da disponibilidade em ajudar os outros;

d) Pedagógica: envolvimento comportamental em fazer uso das tecnologias e aplicar as novas metodologias propostas, promover a autonomia dos estudantes e trabalhar com foco em seu desenvolvimento integral;

e) Institucional: envolvimento com a imagem da instituição e com seu desenvolvimento e preservação, além do auxílio na retenção e captação de alunos.

Considerando as dimensões apontadas, torna-se relevante destacar a dimensão emocional e social, que enfatiza a relação professor-aluno como um dos fatores que interfere no engajamento docente, ou seja, uma interação assertiva, afetuosa e comprometida com a realização pessoal dos educandos tende a tornar o professor mais solícito, disposto e envolvido no processo de ensino.

Conforme Nascimento (2021, p. 180):

A partir desse estudo, percebemos que as principais causas para o engajamento docente são: cognitivo – compromisso com a profissão, atualização constante, feedback dos alunos; emocional – desenvolvimento dos alunos, compartilhar conhecimentos, interação com os estudantes, amor à profissão, valorização e realização profissional; social com os colegas – empatia, colaboração, coletividade, parceria, troca de experiências, solidariedade, humanidade, filosofia de vida; social com os alunos – empatia, interação com os estudantes, confraternidade, desenvolvimento dos alunos, amor à profissão.

Por outro lado, Nascimento (2021) observou que a dimensão emocional é a mais sensível às mudanças, como, por exemplo, a inclusão de novas metodologias ou tecnologias na prática docente, uma vez que favorece ao docente a insegurança de elas serem incompreendidas e ele, considerado incompetente pelos estudantes; portanto, reduz o nível de engajamento. Em uma situação contrária, no entanto, eleva esse nível.

Quanto ao engajamento social com os estudantes, Nascimento (2021) concebe que o nível de engajamento docente aumentará ou reduzirá de acordo com o nível de interação com os alunos, o interesse em aprender e a inserção no mercado de trabalho, assim como o grau de reconhecimento e valorização que têm pelo seu trabalho.

Na Educação Profissional, esse fator (dimensão social) tende a impactar no fazer docente e no seu engajamento, uma vez que uma das finalidades dessa modalidade de ensino é a preparação/qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. À medida que os resultados surgem, o professor é reconhecido, e sua disposição e interesse pelo aprendizado do aluno tendem a aumentar.

Portanto, o professor, ao desenvolver a interação com o aluno e ser correspondido positivamente no que diz respeito ao reconhecimento e alcance dos resultados na aprendizagem,

contribui para elevar o nível de engajamento docente e discente, pois ambos se afetam positivamente. Barkley (2020) entende o engajamento estudantil como um processo e um produto, que é experimentado em um *continuum* e resulta da interação sinérgica entre motivação e aprendizado ativo.

Nesse sentido, é importante compreender em quais circunstâncias acontece o engajamento discente. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), após analisarem diversos estudos, caracterizaram o engajamento sob a perspectiva comportamental, cognitiva e emocional.

O engajamento comportamental consiste na participação ativa dos estudantes nas atividades, curriculares e extracurriculares, propostas no ambiente escolar. Entende-se que a aprendizagem está implícita no envolvimento dos alunos nessas atividades.

Quanto ao engajamento cognitivo, ele é representado pela mobilização das habilidades cognitivas como capacidade de resolver problemas complexos e desenvolver novos conhecimentos com a finalidade de aumentar a própria compreensão de forma autônoma. Nessa categoria, o aprendizado tende a estar mais relacionado com a aprendizagem, embora haja aspectos mais internalizados e de difícil observação (VITER, 2015). O engajamento cognitivo tende a alcançar maior nível quando o professor propõe atividades mais desafiadoras e estimulantes, sob o ponto de vista intelectual, e que estejam relacionadas à vida dos alunos, oportunizando-lhes desenvolver e expor suas próprias ideias (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

O engajamento emocional traz o sentimento de pertencimento e representatividade do aluno perante a instituição de ensino, seus professores e colegas, assim como a aceitação de seus valores. Por serem componentes mais internalizados e pessoais, a aprendizagem é avaliada por meio do empenho do estudante, seu senso de competência e o apoio que oferece a seus pares e aceita deles, entre outros aspectos relacionados (VITER, 2015).

“O engajamento do aluno na aprendizagem requer experiências emocionais positivas, que contribuam como alicerce para os relacionamentos entre professor e estudante e para as interações necessárias para sua motivação em aprender” (MEYER;TURNER, 2006, p. 377).

Nota-se que, na relação professor-aluno, o diálogo e a troca de experiências são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor, como mediador, torna-se responsável por criar um elo de confiança, por meio do diálogo e da empatia, para que o aluno se sinta mais motivado a participar das atividades propostas, assim como a desenvolver competências como comunicação, autonomia e trabalho em equipe. Para Reeve (2012), cabe ao professor construir ambientes encorajadores e adotar ações que facilitem e incentivem o engajamento discente.

Segundo Viter (2015), os alunos tornam-se mais engajados emocionalmente quando o relacionamento professor-aluno é receptivo e colaborativo, e eles são incentivados a se tornarem mais autônomos e a participarem de forma mais ativa em sala de aula.

“O aluno aprende pelo prazer, porque gosta de uma temática, de uma mídia, de uma pessoa, e nesse aspecto, o jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 29).

Considerando a Educação Profissional Técnica, o professor tende a trazer para a sala de aula sua experiência profissional e de vida, com a finalidade de despertar o interesse pela área de estudo, bem como para compartilhar conhecimento e informações acerca do mundo do trabalho. Para que isso aconteça, é primordial o engajamento docente em suas dimensões emocional, cognitiva e social.

Entende-se, portanto, que, quando professores e alunos estão engajados mutuamente, o processo de ensino e aprendizagem tende a ser mais eficaz, pois ambos estão envolvidos, comprometidos e dispostos a ensinar e a aprender.

A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidades de interações que promovam a cooperação e a coesão de grupo (ZABALA, 1998, p. 100).

Para isso, o professor necessita mobilizar competências para que esse clima seja criado em sala de aula. Segundo Perrenoud (2000), entende-se por competência a capacidade de mobilizar conhecimentos para agir com eficácia e discernimento em determinadas situações. No que concerne aos docentes, em sua formação inicial, é importante que haja o desenvolvimento de competências capazes de prepará-los para lidar com as mais diversas situações vigentes em sala de aula.

Perrenoud (2000), sociólogo e antropólogo suíço, afirma que, para mobilizar os saberes docentes, é necessário possuir/desenvolver competências, ou seja, a capacidade de mobilizar o conhecimento e os recursos cognitivos para agir com eficácia e discernimento em determinadas situações.

O desempenho da docência requer do professor competências profissionais importantes para que o processo de ensino e aprendizagem atinja seu objetivo. Face ao exposto, Perrenoud (2000) apresenta as 10 competências para ensinar, sendo elas:

1 Organizar e dirigir situações do professor: consiste em criar situações de aprendizagem com o uso de novas tecnologias e aulas diferenciadas, principalmente levando em consideração o cotidiano do aluno;

2 Administrar a progressão das aprendizagens: observar e avaliar, respeitar as possibilidades dos alunos. Para isso, é necessário conhecer suas dificuldades e suas condições sociais e emocionais;

3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: apesar das diferenças, os grupos precisam trabalhar juntos, e o professor necessita criar uma cultura de cooperação, ou seja, conviver e aceitar as diferenças;

4 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: trabalhar sua motivação, a vontade e o prazer em aprender, além de desenvolver a capacidade de autoavaliação e a curiosidade e incentivar a participação nas atividades da escola;

5 Trabalhar em equipe: precisa haver parcerias entre professores, professores/gestão, escola/família e escola/saúde, criar cultura de cooperação, saber ouvir, aceitar ajuda e praticar o diálogo. O professor precisa ser coerente com suas falas, ou seja, praticar o que fala em sua vida;

6 Participar da administração da escola: o professor necessita participar da escola com sugestões, organização e administração de recursos;

7 Informar e envolver os pais: orientar os pais sobre as necessidades dos filhos e como eles podem colaborar com o ensino; o diálogo é importante;

8 Utilizar novas metodologias: proporcionar uso da tecnologia na metodologia de ensino; o professor necessita atualizar-se, superar as dificuldades e estar aberto a novos aprendizados;

9 Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão: o professor não deve só ensinar e sim educar para a vida, construir o senso de solidariedade, valores, empatia, cooperação, responsabilidade. Ele deve estimular os discentes a perceberem que o diálogo é a melhor alternativa para a resolução de problemas. A aprendizagem na escola vai além do saber escolar;

10 Administrar a própria formação contínua: investir seu tempo, seus recursos financeiros e interesses e estar aberto a novos conhecimentos.

Nesse sentido, Perrenoud (2000) entende que o professor tem o propósito de inovar em sua prática, ser mais ativo e atuante no ambiente educativo, compreender os educandos e suas diferenças, além de buscar novas metodologias e recursos para atender às diretrizes educacionais presentes no cotidiano escolar.

A apropriação dos conhecimentos inerentes à prática docente remete à necessidade de fundamentar as competências inerentes ao papel do professor. O Capítulo 3 aborda as competências relacionadas ao trabalho e sua importância para o desempenho profissional.

3 COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO

A formação profissional técnica tem se constituído como um fator relevante no âmbito da formação e desenvolvimento do potencial humano. Conseqüentemente, há uma trajetória percorrida pelos pesquisadores envolvidos com a Educação Técnica e Tecnológica, considerando inclusive a origem desta modalidade de ensino no âmbito da sociedade brasileira.

Anteriormente, na Educação de modo geral, predominava um ensino tradicional e tecnicista, no qual o saber-fazer era o principal foco do aprendizado. No mundo contemporâneo, na década de 90, surgiu a necessidade de preparar profissionais com um perfil mais diferenciado e abrangente para atender às necessidades organizacionais e sociais, sendo inserido, por sua vez, o modelo de competências na formação profissional, com a finalidade de desenvolver competências pessoais, além das técnicas, modelo este que será abordado no decorrer deste capítulo.

Quando a educação profissional foi concebida, em meados do século XX, sua finalidade era preparar tecnicamente os profissionais organizando a transmissão dos saberes. (TOMASI, 2004). Deste modo, a necessidade crescente de formar o profissional técnico para atender às demandas de mercado está atrelada à necessidade imperiosa de formar o cidadão, contemplando habilidades técnicas e sociais, bem como estabelecer e manter relacionamentos socioemocionais que convergem para a qualificação profissional.

3.1 Concepções Preliminares

Tendo em vista os avanços tecnológicos ocorridos a partir dos anos 90 e, conseqüentemente, as alterações na arquitetura organizacional, ocasionadas pela Quarta Revolução Industrial, houve a necessidade de qualificar profissionais para esse novo contexto, requerendo o desenvolvimento de habilidades e competências que atendam às expectativas do mundo contemporâneo.

Conforme os estudos de Depresbiteris (2005), o termo “competência”, na Educação Profissional, surgiu em alguns países industrializados que tinham problemas em integrar seus sistemas produtivos e educativos. Em virtude das mudanças no mundo do trabalho, o setor produtivo sinalizava a necessidade de um perfil diferenciado de trabalhador, assim surgiu o modelo de competências que vem sendo adotado na formação acadêmica, tanto em nível médio quanto em superior. Ao mesmo tempo, o ensino técnico e tecnológico apropriou-se desta abordagem, a qual vem sendo incorporada no processo formativo do profissional técnico, em

que é necessário capacitar o trabalhador objetivando o surgimento de autonomia, iniciativa e capacidade de solucionar problemas, entre outras competências.

Dessa forma, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como modalidade de ensino, surgiu com a finalidade de preparar/qualificar profissionais para atividades operacionais e, posteriormente, propiciar a aquisição de competências atreladas à diversidade tecnológica, assim como às demandas oriundas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, é relevante compreender o conceito de competências e quais são aquelas requeridas pelas organizações na atualidade. Sua definição será tratada de forma breve e objetiva, pois a finalidade para este estudo é compreender as principais solicitadas no mundo do trabalho e o quanto o Ensino Profissional Técnico desenvolve-as por meio da relação professor-aluno.

Assim, o termo competência pode ser compreendido a partir de distintos conceitos. Segundo Gonçalves *et al.* (2017, p. 115):

Pesquisadores estadunidenses como McClelland (1982), Boyatzis (1982) e Lawler (1973), entre outros, associam o termo competência com a alta performance do indivíduo, ao passo em que autores franceses como Le Boterf (1995) e Zarifian (1999) o descrevem a partir das relações interpessoais e mutabilidade do ambiente. A abordagem brasileira, por sua vez, representada por autores como Fleury e Fleury (2001), Hipólito (2000), Dutra (2001) e Reis (2000), expande o entendimento acerca do termo ao incluir nele valores agregados, sendo esses econômicos e sociais, a fim de elucidar a competência e seus elementos constituintes.

Verifica-se que o conceito possui várias interpretações e visões distintas, mas, em alguns momentos, complementares. A abordagem francesa associa competência àquilo que o indivíduo realiza e produz no trabalho considerando o contexto em que ele está inserido, ou seja, de acordo com a versatilidade do ambiente, ele mobiliza seus conhecimentos. Além disso, essa corrente é associada à lente construtivista, na qual o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno (LAKOMY, 2008). Ela vincula trabalho e educação, isto é, o trabalhador desenvolve suas potencialidades por meio da aprendizagem. Steffen (1999) afirma que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências com foco na formação do trabalhador, por meio de programas de formação profissional e qualificação.

Já na abordagem americana, a competência está relacionada ao conjunto de qualificações ou características inerentes ao indivíduo, que o permitem realizar algum trabalho ou lidar com uma situação específica (BARATO, 1998). Nesta corrente, a competência está relacionada ao cargo, toma como referência o mercado de trabalho e é produzida por meio da

integração entre o conhecimento das habilidades e as atitudes (MORAIS; MELO; BIANCO, 2015).

Considerando as abordagens acima, seguem alguns conceitos levantados por Gonçalves *et al.* (2017). Para Le Boterf (1995), competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e pelo sistema de avaliações. Competência é um saber agir responsável que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. Para Levy-Leboyer (1997), competências são repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação.

Por outro lado, para Fleury e Fleury (2001), trata-se de um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Para Ruas (2009), é uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação. Nota-se, portanto, que os autores brasileiros transitam entre as duas abordagens, a americana e a francesa.

A partir da explanação sobre o conceito de competências, neste estudo, foi considerada a abordagem francesa, em virtude da convergência com a temática desta pesquisa. Nesse contexto, conforme mencionado no início deste capítulo, o Ensino Profissional Técnico visa preparar o aluno para o mundo do trabalho, todavia, torna-se necessário compreender as competências profissionais solicitadas pelas organizações.

3.2 Competências nas organizações

Em meio à interconectividade entre as novas formas de interações sociais e os avanços tecnológicos, nota-se a necessidade de contemplar as competências pessoais e técnicas, num contexto em que a inteligência artificial vem ganhando cada vez mais espaço. No entanto, torna-se relevante o desenvolvimento dessas competências na Educação Profissional e Técnica, destinadas a atender às necessidades das empresas frente ao mundo do trabalho. “Educar para e com as novas tecnologias de informação e comunicação significa capacitar pessoas com competências cada vez mais sofisticadas para bem avaliar e compreender todos os aspectos da vida em sociedade que afetam as pessoas” (PETEROSSO; ITOCAZU, 2005, p. 104).

Nesse sentido, as organizações, para se manterem no mercado, necessitam angariar as melhores estratégias, em virtude de atuarem num mercado cada vez mais complexo e competitivo e em constante mudança.

Na atualidade, as organizações brasileiras exigem cada vez mais a melhoria na capacidade de obter resultados por meio das pessoas. Investimentos em tecnologias de última geração, inovação nas metodologias de trabalho ou melhoria nos processos podem ser realizados por toda e qualquer empresa, mas, para isso, é necessário contar com pessoas competentes (SILVA; SCHWERTNER, 2018, p. 2).

Na dimensão organizacional que trata das competências essenciais, Prahalad e Hamel (2005, p. 229) consideram-nas “um conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma empresa oferecer um determinado benefício a seus clientes”, aspecto fundamental para a competitividade e, conseqüentemente, para a sobrevivência da organização.

Por conseguinte, torna-se importante investir em conhecimentos e competências, o que coloca as empresas em situação de aprendizagem constante e de busca por pessoas qualificadas para compor a equipe de colaboradores. Segundo Silva e Schwertner (2018), em um contexto que exige inovação, renovação e adaptação dos produtos e serviços, sobressaem-se as organizações que gerenciam e investem no capital humano, renovam os conhecimentos e competências, assim como mantêm-se em situação de aprendizado.

Tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, buscou-se investigar quais as competências requeridas no século XXI de profissionais das áreas de Administração e Tecnologia da Informação, com vistas a identificar as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos cursos técnicos.

Vale ressaltar que as competências profissionais vão além das habilidades técnicas: é necessário desenvolver também as habilidades sociais, dentre as quais se identificam as habilidades socioemocionais, comumente chamadas de *Soft Skills*. Conforme o Banco Mundial (2018), as competências socioemocionais são necessárias para serem aplicadas na vida, seja no ambiente familiar, educacional ou no trabalho. É um leque de disciplinas apreendidas ao longo da vida. Conforme Andrade (2016, p. 109-110):

Soft skills é o conjunto de comportamentos oriundos dos traços de personalidade de cada indivíduo que podem ser estimulados (ou não) de acordo com o contexto em que este indivíduo está inserido e os estímulos/incentivos que este recebe, levando em consideração toda a formação (formal e informal) deste profissional.

Segundo Martins (2017), as demandas de trabalho exigem colaboradores que saibam se comunicar, tenham habilidade para coordenar diversas tarefas, juízo de ética e facilidade para trabalhar em equipe. Corroborando, tem-se a posição de Del Prette e Del Prette (2017), que entendem que, a partir de observação, fala, escuta e percepção, a competência social pode ser desenvolvida.

As *soft skills* contribuem para que haja um bom aproveitamento dentro da equipe, tendo em vista que os profissionais que possuem essas competências transversais melhoram as relações interpessoais, facilitando a comunicação, liderança, resolução de conflitos, dentre outros aspectos (DA SILVA; CAROLINA NETO; GRITTI, 2020, p. 833).

Nota-se, portanto, que o relacionamento interpessoal e a comunicação são características fundamentais na constituição das *Soft Skills*, uma vez que é por meio delas que as demais competências são desenvolvidas. Segundo Costa (2015), apesar do relacionamento interpessoal e da comunicação serem características naturais do homem, é possível aprimorá-los através do desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, a busca de aprimoramento destas habilidades contribui para a qualificação profissional e, conseqüentemente, a atratividade em relação às organizações, que, por sua vez, consideram as competências pessoais um fator importante no desempenho das funções.

Nesse contexto, as pesquisadoras Silva e Schwertner (2018) realizaram um estudo com 24 organizações do Vale do Taquari/RS com a finalidade de analisar o grau de importância das competências humanas que contemplam o profissional de nível técnico e identificar quais delas são elencadas como as mais importantes para serem nele desenvolvidas. É possível categorizar as organizações que fizeram parte desse estudo conforme o segmento a que pertencem: 66,7% Indústria, 25% Serviços e 8,3% Comércio. Todas as organizações que responderam ao questionário têm em seu quadro funcionários profissionais de nível técnico de diversas áreas, como: Técnico em Administração, Segurança do Trabalho, Recursos Humanos, Alimentos, Química, Contabilidade, Enfermagem, Mecânico, Vendas, Automação Industrial, Meio Ambiente, Agrícola, Turismo, Secretariado, Eletromecânico, Elétrica, Tecnologia da Informação e Informática.

Tem-se que os Cursos Técnicos podem contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais por meio dos relacionamentos aluno-professor e aluno-aluno no ambiente de aprendizagem. A partir do diálogo estabelecido entre os atores do processo educativo, é possível desenvolver a comunicação, competência-chave para o contexto organizacional.

Os impactos de uma comunicação estão presentes na vida em sociedade, principalmente nos espaços educacionais, para tanto, são as pessoas capacitadas na esfera da comunicação que conseguem avaliar e compreender os aspectos que afetam seu próximo nas relações sociais (BERGAMO, 2021, p. 41).

Consequentemente, a afetividade ganha espaço no cenário da Educação Profissional, ou seja, quando o professor mobiliza suas habilidades sociais, por meio do diálogo e da comunicação, tende a afetar positivamente os alunos, a fim de que estes desenvolvam competências como trabalho em equipe, comunicação, resolução de conflitos, proatividade, entre outras.

As Habilidades Sociais são compostas por classes e subclasses, entre elas apresentam-se: comunicação; civilidade; fazer e manter amizade; empatia; manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; coordenar grupo, entre outras. O desempenho dessas Habilidades vincula-se à promoção de atividades iniciais em um projeto ou treinamentos, [...] juntamente com o feedback, efetuar análise de contingências e demonstrar afeto positivo [...] (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 31).

Assim, observa-se que as habilidades sociais podem ser desenvolvidas no ambiente educacional por meio da relação professor-aluno com a prática do *feedback*, do afeto positivo e de atividades voltadas para esta finalidade, o que contribuirá também para a aquisição de competências profissionais.

Na sequência, serão abordadas as principais competências inerentes ao ambiente de trabalho, focadas no âmbito da Administração e da Tecnologia de Informação, referentes aos cursos investigados nas respectivas escolas-objeto deste estudo.

3.3 Competências dos profissionais em Administração e Tecnologia da Informação

Considerando o contexto deste trabalho, optou-se por focar nas competências requeridas na atualidade de profissionais que atuam nas áreas de Administração, pertencente ao eixo de Gestão e Negócios, e de Tecnologia da Informação, pertencente ao eixo tecnológico de Informação e Comunicação, para a compreensão do papel da Educação Profissional Técnica nessa trilha de conhecimento. Dessa forma, é relevante compreender quais os campos de atuação que estas duas áreas dispõem aos profissionais que buscam tais qualificações.

Conforme Maciel *et al.* (2018), o conceito de Administração, segundo Silvia (2008), Labombe (2009) e Maximiano (2012), é um conjunto de atividades, dentre elas planejamento,

organização, implementação e controle, que visa atingir objetivos e metas por meio dos recursos organizacionais disponíveis.

A área da Administração é responsável por gerenciar todos os processos administrativos, operacionais, comerciais e financeiros, fazendo uso de seus recursos, sejam eles materiais, humanos e tecnológicos, para alcançar os objetivos organizacionais de forma eficiente e eficaz. Portanto, a Administração se faz necessária para gerir todo e qualquer negócio. Dessa forma, para atuar nesta área, é preciso desenvolver competências técnicas como: conhecimento em informática, finanças, marketing, gestão de pessoas, entre outros pontos; e competências comportamentais/socioemocionais como: empatia, autoconfiança comunicação, escuta ativa, flexibilidade e criatividade (TEIXEIRA, 2020; MARTINS-SILVA; SILVA; SILVA JUNIOR, 2016).

Os pesquisadores Sant'Anna; Moraes e Kilimnik (2005) desenvolveram uma escala de competências individuais no âmbito da Administração necessárias para as organizações contemporâneas, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 – Agrupamento de indicadores por fator: Competências Individuais Requeridas para o desempenho profissional

Competências Individuais Requeridas	Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias
	Capacidade de trabalhar em equipes
	Criatividade
	Visão de mundo ampla e global
	Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização
	Capacidade de comunicação
	Capacidade de lidar com incertezas e ambigüidades
	Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada
	Capacidade de inovação
	Capacidade de relacionamento interpessoal
	Iniciativa de ação e decisão
	Autocontrole emocional
	Capacidade empreendedora
	Capacidade de gerar resultados efetivos
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.	

Fonte: Sant'Anna; Moraes; Kilimnik; 2005, p. 9.

Essa escala foi utilizada em uma pesquisa realizada por Martins-Silva, Silva e Silva Junior (2016) com 358 profissionais administradores inscritos no Conselho Regional de Administração do Espírito Santo (CRA/ES) e teve como finalidade investigar as competências individuais voltadas ao mercado de trabalho e ao exercício profissional. Os resultados indicaram que, na visão dos respondentes, todas as quatorze competências individuais

investigadas são demandadas pelo mercado de trabalho, uma vez que os percentuais das escalas foram elevados, demonstrando que tais competências continuam sendo valorizadas na atualidade. Portanto, para atuar nas mais diversas áreas da Administração, seja em funções técnicas, operacionais ou de gestão, é necessário o desenvolvimento das competências elencadas acima.

Quanto à área da Tecnologia, esta vem se destacando em decorrência dos avanços tecnológicos desde a década de 90, permeando todos os setores das empresas, sejam elas de micro, pequeno, médio ou grande porte. O emprego da Tecnologia da Informação (TI) envolve o uso de computadores, tecnologias da comunicação, *hardwares* e serviços para aprimorar operações, processos e promover transformações de diversas ordens (LAURINDO *et al.*, 2001).

A Tecnologia da Informação pode ser dividida nas seguintes áreas, conforme consultoria GAEA (2022): Programação; Banco de dados; Suporte técnico; Segurança da Informação; Qualidade de Software; Administração de redes; e Testes.

Considerando essa abrangência, existem os mais diversos cargos e funções para atuação nessa área; por este motivo, é necessária a qualificação desses profissionais, seja em nível técnico ou tecnológico.

Além das competências técnicas, conhecidas também por *Hard Skills*, os profissionais em Tecnologia da Informação (TI) necessitam desenvolver as *Soft Skills*. Entende-se por *Hard Skills* o raciocínio lógico, conhecimento em linguagens de programação, conhecimento do pacote *Office*, banco de dados, domínio de outros idiomas, conhecimento em *Big Data*, entre outros; e por *Soft Skills* entende-se relacionamentos interpessoais, criatividade, proatividade, trabalho em equipe, comunicabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, visão sistêmica, entre outros (POSITIVO TECNOLOGIA, 2018).

Verifica-se, portanto, que, além das competências técnicas, as competências humanas são requeridas nas organizações no mundo contemporâneo, corroborando os conceitos teóricos aqui tratados. Tornou-se fundamental para as organizações definirem as competências comportamentais que devem fazer parte do perfil profissional de seus colaboradores, conforme pôde ser observado no trabalho realizado pelas pesquisadoras Silva e Schwertner (2018) anteriormente mencionado.

O resultado dessa pesquisa demonstrou que 33,34% das organizações consideraram mais importante deter competências humanas, enquanto apenas 12,5% consideram mais importante possuir competências técnicas. Contudo, ter um equilíbrio entre competências é fundamental para a maioria, representando 54,16% das organizações que consideraram competências técnicas e humanas igualmente importantes.

Além disso, foram definidas as cinco competências humanas que deveriam fazer parte do perfil de um bom profissional de nível técnico, conforme as organizações pesquisadas. No *ranking* de maior relevância, assim classificaram-se: 62,5% Relacionamento Interpessoal; 58,3% Comunicação; 54,2% Motivação e energia para o trabalho; 50% Organização; 41,7% Planejamento; 37,5% Iniciativa; 37,5% Capacidade de trabalhar sob pressão; 33,3% Flexibilidade; e 33,3% Visão sistêmica.

Torna-se relevante sinalizar que a Educação Profissional Técnica caminha em direção aos achados deste estudo. Silva e Schwertner (2018), em sua pesquisa, relatam que, para Barbosa e Moura (2013), o horizonte da educação profissional foi ampliado e fez surgir a necessidade do desenvolvimento de valores e competências humanas em seus estudantes (relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação), que passaram a integrar a educação profissional dos dias de hoje (2^a década do século XXI).

Do exposto, pode-se sinalizar que tanto o cotidiano de sala de aula como o contexto institucional se veem diante de um paradoxo: a necessidade premente de preparar discentes e o imperativo de qualificá-los sob a perspectiva técnica sociocomportamental, numa sociedade que demanda de maneira exponencial a incorporação de competências estritamente técnicas e tecnológicas, representadas pelos modelos matemáticos e quantitativos.

Na sequência da fundamentação teórica, o Capítulo 4 abordou os aspectos metodológicos que subsidiaram a instrumentalização da presente dissertação.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Métodos

Os procedimentos metodológicos adotados referem-se aos métodos exploratório e descritivo, com a finalidade de angariar dados relevantes sobre o fenômeno estudado: afetividade e competências para o mundo do trabalho (CRESWELL, 2021; VERGARA, 2015). Quanto aos meios, foram utilizadas as pesquisas bibliográficas e documental, contemplando o estudo de casos múltiplos. Os estudos que referenciam esta temática encontram-se mencionados na literatura científica, oportunizando a investigação sobre eles (VERGARA, 2015).

A pesquisa adotou a abordagem quali-quantitativa na medida em que objetivou se apropriar de um constructo teórico – afetividade –, o que requer uma investigação com o propósito de apreender a visão dos sujeitos (professores e alunos) frente à afetividade em sala de aula e as influências no aprendizado de competências profissionais. Foi utilizada a observação-participante, uma vez que a pesquisadora contribuiu com sua experiência em sala de aula, com a finalidade de amparar esta pesquisa. Foram utilizados dois questionários estruturados, que visaram apreender o termo-objeto da pesquisa. Essa abordagem proporciona um aprofundamento sobre a temática aqui tratada (CRESWELL, 2021; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013; VERGARA, 2015).

4.2 Técnicas

4.2.1 Questionários

Os questionários (APÊNDICE A – Discentes e APÊNDICE B – Docentes) foram elaborados a partir do referencial teórico e da observação-participante adotada pela pesquisadora, contemplando questões de múltipla escolha.

Quanto ao questionário aplicado aos discentes (APÊNDICE A), foram elaboradas questões de escala Likert e ele foi dividido em 3 seções. A primeira tratou da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; a segunda visou a caracterização dos discentes, com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes; e a terceira teve a finalidade de identificar a percepção dos discentes frente à afetividade e às influências no aprendizado de competências para o trabalho.

O questionário aplicado aos professores (APÊNDICE B) dispôs de questões de escala Likert e foi dividido também em 3 seções, sendo a primeira composta pela apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido; a segunda correspondeu à caracterização dos docentes; e a terceira teve a finalidade de caracterizar o impacto da afetividade no comportamento discente.

Adotou-se como técnica a Escala Likert que, segundo Martins e Theóphilo (2007), tem como finalidade avaliar a concordância e a frequência dos respondentes a uma dada afirmação utilizando uma escala de 5 pontos, podendo variar a cada pesquisa. Neste estudo, foi utilizada uma escala de 6 pontos, conforme representada abaixo:

Quadro 3 – Pontuação da Escala Likert

ALTERNATIVAS POSSÍVEIS			PONTOS
Não concordo	Nunca	Nem um pouco	1
Concordo muito pouco	Quase Nunca	Muito pouco	2
Concordo Pouco	Pouco Frequente	Pouco	3
Concordo	Ocasionalmente	Razoavelmente	4
Concordo muito	Muito frequente	Muito	5
Concordo totalmente	Sempre	Totalmente	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.2.1.1 Amostra/Questionários e *Lócus* de Pesquisa

A amostra foi constituída sob o enfoque não probabilístico por acessibilidade da pesquisadora (VERGARA, 2016):

- Quanto aos discentes, foram encaminhados 200 questionários, tendo sido retornados 161, ou seja, 80,5%.
- Quanto aos docentes, foram encaminhados 50 questionários, tendo sido retornados 36, ou seja, 72%.

O *lócus* da pesquisa correspondeu a três Escolas Estaduais de Ensino Médio e Técnico, sendo duas na Região Metropolitana e uma na cidade de São Paulo, pertencentes a uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica, situada no Estado de São Paulo.

4.2.1.2 Sistemática de Avaliação

A avaliação dos resultados dos questionários aplicados aos docentes e discentes adotou a estatística descritiva (frequência, média e desvio padrão) (COSTA, 2012; MORETTIN; BUSSAB, 2017).

A partir das respostas, calculou-se o *ranking* médio dos itens da Escala Likert, o desvio padrão e o erro padrão da média. Para o cálculo do erro padrão da média, adotou-se um intervalo de confiança de 95% (COSTA, 2012; MORETTIN; BUSSAB, 2017).

4.2.2 Entrevista

As entrevistas foram semiestruturadas, nas quais foram adotadas questões com a finalidade de obter informações complementares relacionadas à temática proposta – Afetividade e Aprendizagem Profissional (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013). Buscou-se compreender, sob a ótica dos coordenadores e docentes, a relevância da afetividade na aprendizagem de competências para o trabalho.

As entrevistas foram aplicadas adotando-se a plataforma *MS TEAMS* aos professores e coordenadores. Os sujeitos da pesquisa foram: 7 professores, sendo 3 da Instituição A, 2 da Instituição B e 2 da Instituição C, e 3 coordenadores, sendo 1 coordenador de cada escola.

Por fim, as entrevistas foram analisadas sob a ótica dos conteúdos apresentados, relacionando-as à fundamentação teórica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No período de novembro e dezembro de 2022, foram aplicados os questionários e as entrevistas nos sujeitos de pesquisa nos respectivos *lôcus*. A fim de facilitar a identificação das instituições, estas foram evidenciadas pelas letras A, B e C. As instituições A e B estão localizadas em municípios vizinhos na região metropolitana da cidade de São Paulo a aproximadamente 45km de distância da Capital. Por outro lado, a instituição C localiza-se na Zona Oeste da cidade de São Paulo,

A caracterização socioeconômica das regiões pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados socioeconômicos das regiões

Instituições	Região	População estimada 2021	IDHM (2010)	IDEB Anos Finais (2021)	PIB PER CAPI-TA (2020)	Salário Médio (2020)	População Ocupada (2020)	Esgotamento sanitário adequado (2010)
A	Metropolitana de São Paulo	179.372	0,703	5,0	9.696,12	2,1	6,2%	58,2%
B	Metropolitana de São Paulo	158.438	0,731	5,0	22.731,21	2,5	12,4%	74%
C	Cidade de São Paulo (Zona Oeste)	184.818 (Bairro)	0,805	5,1	60.750,09	4,1	45,7%	92,6%

Fonte: IBGE (2023); Prefeitura de São Paulo (2022).

A Tabela 1 sinaliza que as instituições A e B estão localizadas em uma região escassa quanto à Infraestrutura, Renda Per Capita e IDHM. A instituição A pertence a uma região ainda mais carente quando comparada com as regiões B e C, havendo inclusive ausência de saneamento básico (rede de esgoto e asfaltos), além de incorporar uma área de risco oriunda de processos geológicos ou hidrológicos que atingem 594 domicílios, segundo o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (BRASIL, 2020).

Por outro lado, a instituição C pertence a um bairro da Capital de São Paulo, que demonstra possuir condições socioeconômicas mais favoráveis em relação a renda per capita, população ocupada e infraestrutura, significativamente maior do que as existentes nas regiões A e B.

Os respondentes foram discentes e docentes dos Cursos Profissionais Técnicos em Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Manutenção e Suporte em Informática do período noturno.

5.1 Análise dos Resultados

A análise dos resultados obtidos contemplou os dados e a fundamentação teórica.

5.1.1 Análise do Questionário Discente

Os sujeitos de pesquisa corresponderam aos discentes que cursam o Ensino Técnico Modular, entretanto, há alunos que já possuem o ensino médio concluído e há aqueles que cursam concomitantemente o Ensino Médio e o Curso Técnico Modular. Entende-se por “Técnico Modular cursos presenciais compostos de três ou quatro módulos semestrais que, ao serem concluídos, possibilitam ao estudante, além do diploma, o direito de exercer a habilitação profissional de nível técnico” (ETEC NOVA ODESSA, 2021).

A caracterização do perfil discente, dentre os 161 respondentes, pode ser observada na Tabela 2:

Tabela 2 – Caracterização dos Discentes

Faixa Etária	Nº de Alunos	Percentual
18 – 25	126	78,3%
26 – 30	15	9,3%
31 – 40	10	6,2%
41 – 50	8	5%
Acima de 50	2	1,2%

Nível	Nº de Alunos	Percentual
Ensino médio cursando	24	15%
Ensino médio completo	116	72%
Ensino superior cursando	10	6,2%
Ensino superior completo	8	5%
Pós-graduação	1	0,6%
Outros	2	1,2%

Gênero	Nº de Alunos	Percentual
Feminino	99	61,5%
Masculino	62	38,5%

Curso	Nº de Alunos	Percentual
Técnico em Administração	112	70%
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	32	20%
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	17	10%

Instituição que estuda	Nº de Alunos	Percentual
A	57	35%
B	62	39%
C	42	26%

Experiência Profissional na Área	Nº de Alunos	Percentual
Sim	61	38%
Não	100	62%

Módulo	Nº de Alunos	Percentual
2º Módulo	96	60%
3º Módulo	65	40%

Experiência Profissional em outra área	Nº de Alunos	Percentual
Não	40	25%
Sim	121	75%

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Observou-se que 78% dos respondentes pertencem ao público jovem entre 18 e 25 anos, com Ensino Médio completo (72%), sendo 61,5% do gênero feminino e 38,5% do masculino. Em relação à representatividade dos cursos, 70% dos respondentes pertencem ao curso de Administração, 20% ao de Desenvolvimento de Sistemas e 10% ao de Manutenção e Suporte em Informática.

A título de esclarecimento, o baixo número de respondentes oriundos dos cursos de Desenvolvimento de Sistemas e Manutenção e Suporte em Informática foi em decorrência da evasão, em virtude do ensino híbrido, principalmente das turmas dos 3º módulos, uma vez que iniciaram seus estudos no 2º semestre de 2021, período durante o qual se evidenciou o impacto da pandemia e a consequente retenção e evasão de alunos.

Verificou-se que 62% dos respondentes não possuem experiência profissional na área de estudo, no entanto, a pesquisa apontou que 75% possuem experiência profissional em outras áreas. Este resultado demonstra que a maior parte dos estudantes possuem experiência profissional e, portanto, vivência no mundo do trabalho, seja como colaborador ou empreendedor.

Dada a caracterização dos discentes, as próximas questões tiveram a finalidade de compreender as opiniões dos estudantes quanto à relação professor-aluno e à afetividade na aprendizagem de competências profissionais.

A primeira questão verificou a visão do aluno quanto ao termo “afetividade” e as respostas podem ser conferidas na Tabela 3:

Tabela 3 – Compreendo por afetividade

1. Compreendo por afetividade:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
O ato de afetar positivamente ou negativamente uma pessoa	4,5	1,4	0,2
Fornecer atenção e compreensão a outra pessoa	5,2	0,9	0,1
Um fator importante para a aprendizagem	5,0	1,2	0,2
Envolve sentimentos e emoções	4,8	1,2	0,2
Agir com respeito, empatia e saber ouvir	5,5	1,0	0,2

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Observou-se, na questão 1, que os respondentes compreendem por afetividade “agir com respeito, empatia, saber ouvir” e “fornecer atenção e compreensão a outra pessoa”; com média de 5,5 e 5,2 e erro de 0,2 e 0,1 respectivamente. É relevante notar que a afirmação “o ato de afetar positivamente e negativamente uma pessoa” indicou a menor média, de 4,5, com erro de 0,2 e um desvio padrão de 1,4, o que demonstrou uma dispersão maior das respostas.

Notou-se, portanto, que o entendimento dos discentes acerca da afetividade está preferencialmente relacionado a atenção, cuidados e carinhos destacados por Rogers (2009), ao invés da posição assumida por Wallon (2017) no tocante a afetar positiva ou negativamente uma pessoa.

Os dados de pesquisa sinalizam que a percepção dos alunos se volta mais à concepção de Carl Rogers (2009), representante do movimento humanista em Psicologia, enfatizando posturas relacionadas a empatia, aceitação e autenticidade.

Têm-se as considerações de Rogers sobre a afetividade no relacionamento interpessoal, a saber: “Rogers propunha uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador” (ALMEIDA, 2012, p. 343).

Na medida em que o terapeuta/professor tem uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as chances de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tendem a aumentar (ROGERS, 1983).

Nota-se que, na relação professor-aluno, existem componentes afetivos, segundo Rogers (2009), dentre eles a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, que mobilizam emoções e sentimentos, impactando no desempenho discente em seu processo de aprendizagem e na aquisição de competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais.

Destaca-se que o discente revela sua expectativa em relação ao próximo/professor em termos de afeto, ou seja, uma atitude positiva (ser ouvido, respeitado e aceito).

Na Tabela 4, estão representados os resultados do questionário aplicado aos discentes referente às questões 2, 4, 6, 7 e 8 para verificar a percepção desse público acerca da relação professor-aluno, da afetividade e da aprendizagem. No entanto, também foram analisadas e discutidas as questões 3, 5, 9 e 10 que constam no APÊNDICE D.

Tabela 4 – Relação interpessoal professor-aluno e aprendizagem de competências para o trabalho

2. Considero que a relação interpessoal professor-aluno	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Desenvolve a confiança	5,4	1,0	0,1
Desenvolve o afeto	5,1	1,0	0,2
Facilita a comunicação	5,6	0,6	0,1
Incentiva a proatividade	5,5	0,8	0,1
Incentiva o diálogo	5,6	0,6	0,1
Seja benéfica para meu aprendizado	5,4	0,9	0,1
Torna as atividades mais prazerosas	5,5	0,8	0,1
Torna o clima em sala de aula mais harmonioso	5,6	0,7	0,1
4. A confiança na relação professor-aluno favorece:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A empatia nas relações professor-aluno e aluno-aluno	5,5	0,8	0,1
A participação ativa nas aulas	5,5	0,7	0,1
A resolução de conflitos	5,4	0,9	0,1
A vontade para aprender	5,4	0,9	0,1
O engajamento nas atividades propostas	5,4	0,8	0,1
O trabalho colaborativo	5,4	0,9	0,1
6. Quando você recebe feedback positivo do professor:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Eleva minha autoestima	5,5	0,9	0,2
Favorece a minha autoconfiança	5,7	0,8	0,1
Fico motivado para aprender	5,7	0,6	0,1
Participo intensamente das aulas	5,4	0,9	0,1
7. Este curso tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências para o trabalho	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Comunicar-se efetivamente	5,4	0,9	0,1

Trabalhar em equipe	5,5	0,8	0,1
Gerir conflitos de forma construtiva	5,3	0,9	0,1
Autocontrole	5,2	1,0	0,2
Demonstrar empatia	5,3	1,0	0,2
Criatividade	5,4	0,9	0,1
Tomada de decisões	5,5	0,7	0,1
Liderança	5,4	0,8	0,1
Praticar resolução colaborativa de problemas	5,4	0,8	0,1
Desenvolver atitudes empreendedoras	5,4	1,0	0,2
8. O quanto a relação interpessoal com os professores tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes competências profissionais:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Autoconfiança	5,3	1,0	0,2
Trabalho em equipe	5,4	0,8	0,1
Responsabilidade	5,6	0,6	0,1
Empatia	5,4	1,0	0,2
Engajamento nos projetos	5,5	0,7	0,1
Autonomia	5,5	0,8	0,1
Tomadas de decisão	5,5	0,8	0,1
Resolução de conflitos	5,4	0,9	0,1
Comunicação	5,5	0,8	0,1

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Em relação às questões 2, 3, 4 e 5 (APÊNDICE D), os discentes acentuaram que a relação professor-aluno (demonstração de empatia, confiança e postura do professor) contribui com a comunicação, incentiva o diálogo, torna o clima de sala de aula mais harmonioso, desenvolve a confiança, motivação para aprender, respeito e participação ativa nas aulas: com média de 5,6 e erro de 0,6, 0,9, 0,7, 0,1, e 5,5, com erro padrão de 0,1 respectivamente, o que nos leva a supor a interdependência entre a postura do professor e o aprendizado profissional.

Observou-se que todas as alternativas obtiveram médias a partir de 5,4, demonstrando que a relação positiva entre professor e aluno favorece também a proatividade, o aprendizado, atividades mais prazerosas, a confiança, o trabalho colaborativo, a resolução de conflitos e a tomada de decisão, facilitando o aprendizado.

Quando indagados quanto ao relacionamento interpessoal docente-discente, os dados sinalizaram a interface relacionamento interpessoal e aprendizado profissional como relevantes no processo de aprendizagem.

Ribeiro (2020) aponta que o papel do professor é propor situações de aprendizagens para que os alunos desenvolvam a empatia, a expressividade afetiva, a interação e socialização social, a autonomia, a imersão no universo cultural e o senso crítico.

Nesse sentido, Lanza e Jacomini (2019) sinalizam, em um estudo realizado com 392 estudantes sobre a importância de o professor estar atento aos alunos, que atenção, afetividade, relacionamento humanizado e empatia são atributos valorizados na maioria das investigações com alunos de todos os níveis e professores.

É possível inferir que a postura/atitude do professor perante os alunos tende a afetá-los positiva ou negativamente. Goleman (2012) dispõe que as emoções são adaptativas porque preparam, orientam, predispoem comportamentos para experiências positivas, pautadas em situações que produzam alegria, esperança, autoestima, confiança; ou experiências negativas, que, por sua vez, proporcionam medo, raiva, dor.

Segundo Antunes (2014, p. 9), a relação interpessoal:

É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma ação sistêmica, a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Essa argumentação reforça a relevância de incorporar à prática docente uma postura que esteja associada aos determinantes cognitivos/lógicos e aos determinantes afetivos/emocionais.

Analisando outros aspectos associados à questão 4, os respondentes sinalizaram que a confiança na relação professor-aluno contribui para o engajamento nas atividades propostas e tende a desenvolver a empatia, incentivando a participação nas aulas, a resolução de conflitos, o trabalho colaborativo e a disposição para aprender. Todas as afirmações obtiveram média entre 5,4 e 5,5 e erro de 0,1.

Foi possível observar que o “laço de confiança” estabelecido na relação aluno-professor contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que, ao afetar o aluno positivamente por meio de sua postura e comportamento, o docente estabelece um elo de confiança contribuindo, entre outros pontos, para a sua motivação para aprender.

Pontalti, Santos e Amaral-Rosa (2019, p. 42) afirmam que “uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes para com o estudo”.

Nas questões 5 e 9, referentes à postura do professor em sala de aula, os respondentes sinalizaram que a postura do professor favorece “o respeito”, tendo obtido a média de 5,7 com erro de 0,1, seguido de motivação para aprender, comunicação, confiança no outro, empatia, engajamento, autoconfiança e melhora no trabalho em equipe, sendo um resultado significativo, pois as respectivas médias foram a partir de 5,4 com de erro de 0,1.

Verificou-se que a forma como o professor se relaciona e se comporta em sala de aula pode afetar positiva ou negativamente os discentes. Quando esta relação/comportamento/postura é percebida como positiva, a reação/resposta do aluno também é positiva; entretanto, o oposto também ocorre.

Zabala (1998, p. 100) evidencia que: “Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”. Corroborando a posição de Zabala, observa-se que o aluno percebe que, diante de um professor que o compreende, o clima da sala de aula fica mais propício ao aprendizado (ROGERS; ROSENBERG, 2012).

As questões 6, 7 e 8 abordaram o *feedback* e o desenvolvimento das competências profissionais. Em relação ao *feedback* positivo, evidenciado na questão 6, há indícios de que esta atitude tende a favorecer a motivação para o aprendizado, assim como a autoconfiança, tendo obtido a média de 5,7 e erro de 0,1. Observou-se que esta tende a ser uma atitude positiva do professor podendo afetar os discentes positivamente.

Além disso, conforme Del Prette e Del Prette (2017, p. 31), “[...] juntamente com o *feedback*, efetuar análise de contingências e demonstrar afeto positivo [...] contribui, entre outros pontos, para o desenvolvimento das Habilidades Sociais como: comunicação, empatia, resolver conflitos, resolver problemas, entre outros”.

Quanto ao desenvolvimento de competências profissionais, os discentes apontaram, na questão 7, que o curso contribuiu com o desenvolvimento das competências elencadas com médias acima de 5, no entanto, as que mais se destacaram foram: tomada de decisões, trabalhar em equipe, liderança e resolução colaborativa de problemas, com as respectivas médias: 5,5 (desvio padrão de 0,7 e 0,8) e 5,4 e erro de 0,1.

Segundo Martins (2017), as demandas de trabalho exigem colaboradores que saibam se comunicar, tenham habilidade para coordenar diversas tarefas, juízo de ética e facilidade para trabalhar em equipe. Corroborando essa ideia, tem-se a posição de Del Prette e Del Prette (2017), que entendem que, a partir da observação, da fala, da escuta e da percepção, tais competências sociais podem ser desenvolvidas.

A atuação na área de Administração requer o desenvolvimento de competências técnicas como: conhecimento em informática, finanças, marketing, gestão de pessoas entre outras, as quais se tornam relevantes para o desempenho profissional. Por outro lado, as competências voltadas aos aspectos comportamentais e socioemocionais, como empatia, autoconfiança, comunicação, escuta ativa, flexibilidade e criatividade, tendem a impactar significativamente

na performance aferida no cotidiano do trabalho (TEIXEIRA, 2020; MARTINS-SILVA; SILVA; SILVA JUNIOR, 2016).

No que concerne aos profissionais de Tecnologia de Informação, destaca-se que, além das competências técnicas, conhecidas também por *Hard Skills* (raciocínio lógico, conhecimento em linguagens de programação, conhecimento do pacote *Office*, banco de dados, domínio de outros idiomas), há a evidente necessidade de desenvolver as *Soft Skills*. Por *Soft Skills* entende-se: relacionamentos interpessoais, criatividade, proatividade, inovação, trabalho em equipe, comunicabilidade, adaptabilidade, flexibilidade, visão sistêmica, entre outras (POSITIVO TECNOLOGIA, 2018).

Na questão 8, quanto à contribuição da relação interpessoal dos professores no desenvolvimento de competências para o trabalho, os discentes sinalizaram que ela tem contribuído no desenvolvimento de responsabilidade, engajamento nos projetos, autonomia, tomadas de decisão e comunicação, com as médias 5,6 e 5,5 e erro de 0,1. Constatou-se também que houve uma homogeneidade nas respostas.

Em relação às instituições pesquisadas, as competências para o trabalho a serem desenvolvidas constam no plano de curso, disponibilizado aos docentes no início de cada ano/semestre letivo. Nesse sentido, é primordial que os discentes desenvolvam tais competências e habilidades. Verificou-se, nas questões 7 e 8, que os alunos percebem a aquisição de tais competências. Observou-se que as habilidades sociais e, por consequência, as competências socioemocionais (*Soft Skills*) são comumente desenvolvidas a partir da relação professor-aluno. Nesse ponto, fica evidente a interface relacionamento interpessoal e aprendizagem de competências profissionais, retratando a relevância das habilidades sociais.

“As Habilidades Sociais são compostas por classes e subclasses, entre elas apresentam-se: comunicação; civildade e; fazer e manter amizade; empatia; manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; coordenar grupo, entre outras (DELPRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 31).”

Quanto às *Soft Skills*, Da Silva, Carolina Neto e Gritti (2020) apontam que elas contribuem com as relações interpessoais, facilitam a comunicação, a resolução de conflitos, o trabalho em equipe e a liderança.

Segundo Reeve (2012), compete ao professor construir ambientes encorajadores e adotar ações que facilitem e incentivem o engajamento discente. Corroborando essa ideia, Viter (2015) sinaliza que os alunos tendem a se engajar quando a relação professor-aluno é aberta e colaborativa e, conseqüentemente, os alunos são incentivados a se tornarem autônomos e a participarem ativamente em sala de aula.

Em síntese, a afetividade na relação professor-aluno contribui para a aprendizagem de competências profissionais.

A questão 10 tratou da troca de experiências de vida e profissional do professor junto aos discentes. Estes percebem que a troca de experiências contribui significativamente para o interesse em prosseguir nos estudos, incentivando-os ao aprendizado, tendo sido obtida a média de 5,5 e 5,4 e erro de 0,1.

Os saberes experienciais contemplam, entre outros pontos, as relações em sala de aula que envolvem o cotidiano e o contexto dos atores (professores, alunos e comunidade acadêmica) participantes deste processo. O docente interage com os discentes e, nessa relação, ambos aprendem e se desenvolvem (ALMEIDA; SILVA, 2019).

Conforme Perrenoud (2000), uma das competências do professor refere-se a envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: trabalhar sua motivação, a vontade e o prazer em aprender, além de desenvolver a capacidade de autoavaliação, a curiosidade e incentivar a participação nas atividades da escola. À medida que o professor compartilha experiências profissionais e de vida com os discentes, estes tendem a ficar mais interessados no aprendizado, conseqüentemente, participam mais das aulas, incentiva-se a curiosidade, entre outros.

Na Tabela 5, referente à questão 11, verificou-se que os respondentes concordam que o interesse pela disciplina é influenciado pela forma como o professor se relaciona com a turma, sendo este um dado relevante, já que por meio dele é possível mensurar o quanto o docente pode afetar positiva ou negativamente seu aluno, considerando a relação que estabelece com o discente em sala de aula.

Tabela 5 – Interesse pela disciplina

11. Seu interesse pela disciplina é influenciado pela forma como o professor se relaciona com a turma.	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
	5,2	0,9	0,2

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

“O aluno aprende pelo prazer, porque gosta de uma temática, de uma mídia, de uma pessoa, e nesse aspecto, o jogo, o ambiente agradável, o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013, p. 29).

De acordo com Piaget (2014), a afetividade é um fator indissociável, complementar e necessário para o desenvolvimento intelectual. O referido autor sinaliza que o afeto impacta na

formação das estruturas cognitivas, ou seja, no tocante ao interesse e à motivação, entretanto, quando não há o interesse pela disciplina, obstáculos tendem a surgir na assimilação e na apreensão dos conteúdos.

As perguntas do questionário aplicado no estudo também foram analisadas por grupos, dentre eles instituições e gênero. No tocante às instituições, foi realizado o estudo comparativo entre as unidades A e B e A e C. Não houve diferenças significativas entre as instituições B e C

No entanto, as análises em relação às instituições trouxeram contribuições relevantes para esta pesquisa, uma vez que foi possível constatar que o contexto social de cada uma das escolas influenciou as percepções dos discentes quanto à temática afetividade e processo de aprendizagem. Verificou-se que a instituição A possui uma realidade socioeconômica mais carente em relação a oportunidades de trabalho, infraestrutura e educação se comparada às instituições B e C, conforme dados apresentados na Tabela 1.

Foram observadas diferenças significativas na percepção dos respondentes referente às questões demonstradas nas tabelas abaixo.

Tabela 6 – Instituições A e B

Questões/Afirmações	Instituição A			Instituição B		
	Média	DP	EPM	Média	DP	EPM
1. Compreendo por Afetividade						
Desenvolve o afeto	5,4	0,9	0,2	4,8	1,1	0,3
2. Considero que a relação interpessoal professor-aluno						
Incentiva a Proatividade	5,7	0,5	0,1	5,2	1,0	0,3
Seja benéfica para meu aprendizado	5,6	0,6	0,2	5,1	1,1	0,3
Torna as atividades mais prazerosas	5,7	0,6	0,2	5,3	0,8	0,2
3. Quando o professor demonstra empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro) em sala de aula						

Consigo aprender mais	5,7	0,5	0,1		5,4	0,9	0,2
Me sinto acolhido	5,7	0,7	0,2		5,2	0,8	0,2
Participo mais das atividades	5,7	0,6	0,2		5,2	0,9	0,2
4. A confiança na relação professor-aluno favorece:							
A empatia nas relações professor-aluno e aluno-aluno.	5,7	0,6	0,1		5,2	1,0	0,3
A participação ativa nas aulas	5,7	0,6	0,2		5,3	0,9	0,2
A vontade para aprender	5,7	0,6	0,2		5,2	1,1	0,3
O Engajamento nas atividades propostas	5,7	0,6	0,2		5,2	0,9	0,2
O trabalho colaborativo	5,7	0,6	0,2		5,1	0,9	0,2
5. A postura do professor em sua relação com o aluno favorece:							
A autoconfiança	5,6	0,8	0,2		5,1	1,0	0,3
Empatia	5,8	0,5	0,1		5,4	0,7	0,2
6. Quando você recebe feedback positivo do professor:							
Participo intensamente das aulas	5,8	0,6	0,2		5,2	1,0	0,3
7. Este curso tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências para o trabalho							
Desenvolver o autocontrole	5,6	0,7	0,2		5,0	1,0	0,2

Demonstrar empatia	5,7	0,9	0,2		5,2	0,9	0,2
Praticar resolução colaborativa de problemas	5,7	0,6	0,1		5,3	0,9	0,2
Trabalhar em Equipe	5,7	0,5	0,1		5,4	0,9	0,2
8. O quanto a relação interpessoal com os professores tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes competências profissionais:							
Autoconfiança	5,6	0,9	0,2		5,0	1,1	0,3
Responsabilidade	5,8	0,5	0,1		5,5	0,6	0,2
Empatia	5,7	0,8	0,2		5,2	0,9	0,2
Engajamento	5,8	0,5	0,1		5,4	0,8	0,2
Tomada de decisão	5,7	0,5	0,1		5,4	0,7	0,2
Resolução de conflitos	5,7	0,6	0,2		5,3	0,9	0,2
10. Quando o professor compartilha sua experiência profissional e de vida em sala de aula, favorece:							
Amizade	5,5	1	0,3		4,8	1,3	0,3

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Em linhas gerais, constatou-se que a média entre as instituições A e B apresentaram diferenças significativas, com médias de 5,4 a 5,8. Identificou-se que os discentes da instituição A sinalizam que a relação professor-aluno tem maior impacto sobre seus comportamentos e aprendizagem na aquisição de competências para o trabalho do que os discentes da instituição B, com médias abaixo de 5,5 para todas as afirmativas. Pode-se inferir que os alunos da instituição A tendem a ser mobilizados pelas posturas e comportamentos positivos dos docentes.

A pesquisadora teve a oportunidade de lecionar na instituição A por 2 anos, o que favoreceu o conhecimento deste público e seu contexto socioeconômico e cultural; nesse sentido, observou-se que os alunos tendem a ser carentes emocionalmente. Foi possível observar, em sua experiência empírica, que, ao se apresentar mais atenciosa, empática e interessada por suas histórias de vida e aprendizado, os discentes mostravam-se mais engajados nas aulas.

Segundo Wallon, citado por Gratiot-Alfandéry (2010), a afetividade consiste na capacidade e na disposição do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas. Todavia, a afetividade permeia todas as relações interpessoais nas diversas fases do desenvolvimento humano e impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor pode criar intencionalmente condições favoráveis na construção de um relacionamento pautado na confiança, empatia e afeto (MAHONEY; ALMEIDA, 2007).

Entretanto, tanto na instituição A como na Instituição B, os alunos percebem e concordam em nível acentuado com médias acima de 5 que a relação professor-aluno é um condutor da motivação e da aprendizagem.

Quanto à comparação entre as instituições A e C, verificaram-se diferenças significativas do ponto de vista do desvio padrão e das médias, apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7 – Instituições A e C

Questões/Afirmações	Instituição A				Instituição C		
	Média	DP	EPM		Média	DP	EPM
1. Compreendo por Afetividade							
Atenção	5,5	0,8	0,2		4,9	1	0,3
4. A confiança na relação professor-aluno favorece:							
Engajamento nas atividades propostas.	5,7	0,6	0,2		5,2	0,9	0,3
6. Quando você recebe feedback positivo do professor:							
Participo intensamente das aulas	5,8	0,6	0,2		5,3	1,0	0,3
7. Este curso tem contribuído para o							

desenvolvimento das seguintes habilidades e competências para o trabalho							
Desenvolver atitudes empreendedoras	5,7	0,7	0,2		5	1,3	0,4
Desenvolver o autocontrole	5,6	0,7	0,2		4,8	1,4	0,4
Criatividade	5,7	0,6	0,2		5,0	1,4	0,4
Gerir Conflitos	5,7	0,9	0,2		4,9	1,4	0,4
Demonstrar empatia	5,6	0,7	0,2		4,9	1,3	0,4
Praticar resolução colaborativa de problemas	5,7	0,6	0,1		5,2	1,1	0,3
8. O quanto a relação interpessoal com os professores tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes competências profissionais:							
Responsabilidade	5,8	0,5	0,1		5,4	0,8	0,2
Engajamento	5,8	0,5	0,1		5,3	0,9	0,3
Autonomia	5,7	0,6	0,2		5,1	1,2	0,4
Tomada de decisão	5,7	0,5	0,1		5,2	1,2	0,4
Resolução de conflitos	5,7	0,6	0,2		5,2	1,1	0,3
9. A postura do professor em sala de aula influencia meu comportamento quanto a:							
Comunicação	5,7	0,6	0,2		5,1	1,3	0,4

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Notou-se que as médias da instituição A são significativamente maiores do que as médias da instituição C nas questões apresentadas na tabela acima, com especial atenção ao acentuado desvio padrão das questões respondidas pelos alunos pertencentes à instituição C, demonstrado na Tabela 7, maior que 1, o que demonstra maior dispersão das respostas.

Nesse sentido, constatou-se que a instituição C reconhece a importância da relação professor-aluno na aprendizagem de competências para o trabalho e seu interesse pela aprendizagem. No entanto, a instituição A percebe com acentuado nível de concordância, acima de 5,6 e desvio padrão abaixo de 0,9, a relevância da aprendizagem de competências profissionais desenvolvidas no curso e na relação com o professor.

Para Reeve (2012), cabe ao professor construir ambientes encorajadores e adotar ações que facilitem e incentivem o engajamento discente. Dessa forma, o professor, como mediador, torna-se responsável por criar um elo de confiança por meio do diálogo e da empatia para que o aluno se sinta mais motivado a participar das atividades propostas, assim como desenvolver competências como comunicação, autonomia e trabalho em equipe.

Um dado significativo obtido refere-se à posição dos respondentes masculino e feminino diante do questionamento quanto à compreensão da afetividade no âmbito escolar, ou seja: “afetar positiva ou negativamente uma pessoa”; o público feminino obteve a média de 4,8 e erro do padrão da média 0,3 em comparação com a média das respostas do público masculino, ou seja, 4,2 e erro de 0,4. Nesse sentido, nota-se que o público feminino volta-se prioritariamente às questões da afetividade quando comparados com o público masculino.

Quanto à percepção na relação professor-aluno (questão 2), o público feminino apresentou média significativamente maior na afirmação “seja benéfica para meu aprendizado”, com média de 5,6 e erro de 0,7; por outro lado, o público masculino obteve 5,1 e erro de 0,3.

Pode-se inferir, com esses dados, que o público feminino considera a relação professor-aluno um fator relevante para a aprendizagem.

5.1.2 Análise do Questionário Docente

Os respondentes do questionário são docentes que lecionam para o Ensino Técnico Modular nos cursos de Administração, Desenvolvimento de Sistemas e Manutenção e Suporte em Informática do período noturno.

Para a caracterização dos participantes da pesquisa, foram levantadas as seguintes informações, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Caracterização dos Docentes

Faixa Etária	Número de Respondentes	Percentual
31-40	14	39%

41-50	17	47%
51-60	4	11%
61-70	1	3%

Gênero	Número de Respondentes	Percentual
Feminino	12	33%
Masculino	24	67%

Formação	Número de Respondentes	Percentual
Graduação	5	13%
Especialização	29	81%
Mestrado	1	3%
Doutorado	1	3%

Licenciatura	Número de Respondentes	Percentual
Sim	34	94%
Não	2	6%

Experiência na área em que leciona	Número de Respondentes	Percentual
Sim	34	94%
Não	2	6%

Cursos que leciona	Número de Respondentes	Percentual
Técnico em Administração	17	47%
Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	4	11%
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	11	31%
Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	4	11%

Instituição	Número de Respondentes	Percentual
Instituição A	8	22%
Instituição B	21	58%
Instituição C	7	20%

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Na caracterização do perfil docente, observou-se que, dentre os 36 respondentes, 67% correspondem ao gênero masculino e 33% ao gênero feminino, e a faixa etária está entre 31 e 50 anos. Quanto à formação, 81% possuem especialização e 94% têm licenciatura e experiência profissional na área em que lecionam. Verificou-se também que 47% lecionam no curso de

Técnico em Administração, 31% no de Desenvolvimento de Sistemas, 11% em Administração e Desenvolvimento de Sistemas e 11% em Manutenção e Suporte em Informática e Desenvolvimento de Sistemas.

Notou-se, portanto, que os docentes têm um perfil que retrata experiência na docência, na medida em que possuem especialização e conhecimentos pedagógicos, além de atuação profissional nas áreas em que lecionam, reunindo qualificação profissional.

Corroborando o exposto acima, tem-se a resolução CNE/CP Nº1 de 06/05/22 em seu artigo 2º que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), com seus Itinerários Formativos.

§2º Esta especificidade exige que o Professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio desenvolva:

I – Competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;

II – Competências específicas da sua atividade profissional, correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que exercer a docência, para poder fazer escolhas relevantes do que deve ser ensinado e aprendido para que o concluinte do curso possa responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;

III – Competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, que fundamentam a atividade profissional correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica de sua docência; e

IV – Atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho (BRASIL, 2022).

Observa-se que a experiência profissional na área é um fator importante na Educação Profissional, pois o compartilhamento de experiência com os educandos tende a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, fato observado no presente estudo.

Na terceira seção do questionário, demonstrada nas Tabelas 9 e 10, a finalidade foi investigar a opinião do docente quanto à sua relação com os discentes e ao comportamento afetivo frente ao processo de aprendizagem.

Na análise do questionário dos professores (36), o erro padrão da média ficou maior que no questionário dos alunos (161), uma vez que, sob a ótica da estatística, é uma amostra pequena (MORETTIN; BUSSAB, 2017).

A pesquisadora buscou, primeiramente, apreender a visão do professor sobre o termo “Afetividade”, conforme Tabela 9.

Tabela 9 – Compreendo por afetividade

Compreendo por afetividade:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A capacidade em envolver-me emocionalmente pelas pessoas	4,6	1,2	0,4
A disposição em fornecer atenção e compreensão a outrem	5,4	0,8	0,3
A disposição para ouvir a outra pessoa	5,5	0,9	0,3
Habilidade em exercer a empatia	5,4	1,1	0,4
O ato de afetar positivamente ou negativamente uma pessoa	5,1	1,0	0,3
Um fator importante para a aprendizagem	5,3	1,1	0,3

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Observou-se que as afirmações “disposição para ouvir” e “fornecer atenção e compreensão a outrem” foram as que receberam maior percentual de resposta “Concordo totalmente”, ou seja, 64% e 58%, respectivamente. Essas afirmações foram também as que receberam as maiores médias da escala Likert: 5,5 com erro de 0,3 e 5,4 com erro de 0,3, respectivamente.

Já a afirmação “A capacidade em envolver-me emocionalmente pelas pessoas” foi a que recebeu menor percentual de respostas “Concordo totalmente” (28%), correspondendo à média de 4,6 com margem de erro de 0,4.

Verificou-se que a compreensão acerca do conceito de afetividade dos docentes está alinhada a cuidado, atenção e carinho, o que nos remete às posições de Rogers e Vygotsky, indo ao encontro da compreensão dos discentes quanto à afirmação “a disposição para ouvir a outra pessoa”. Nesse sentido, observou-se que o “ato de ouvir e dar atenção a outrem” são competências destacadas pelos professores (sujeitos da pesquisa), corroborando a posição de Rogers que propôs uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador, citado por Almeida (2012, p. 343). Da mesma forma também relata Perrenoud (2000) ao fundamentar a relevância de se criar uma cultura de cooperação, envolvendo saber ouvir, aceitar ajuda e praticar o diálogo junto à comunidade escolar.

A Tabela 10 apresenta as alternativas associadas às demais questões (2 a 8). Estas foram analisadas somente a partir das médias com os respectivos erros padrões das médias e desvio padrão.

As questões 2 a 8 caracterizaram a visão do professor frente à relação interpessoal com os discentes e à interface com a aprendizagem de competências para o trabalho.

Tabela 10 – Relacionamento interpessoal professor-aluno e a aprendizagem de competências para o trabalho

2. O relacionamento interpessoal professor-aluno interfere no processo de aprendizagem de competências para o trabalho, a partir da postura docente, quanto:	Média	Desvio Padrão	EP M
Ao engajamento	5,2	1,0	0,3
A comunicação	5,5	0,8	0,3
A aceitação	5,2	1,0	0,3
A confiança	5,4	0,9	0,3
3. Das habilidades elencadas abaixo, com qual frequência você as mobiliza em sua prática docente, com a finalidade de incentivar os discentes na aprendizagem de competências para o mundo do trabalho?	Média	Desvio Padrão	EPM
Empatia	5,5	0,7	0,2
Relacionamentos positivos (proativos)	5,5	0,6	0,2
Comunicação clara e objetiva	5,6	0,5	0,2
Resiliência frente às situações em sala de aula	5,4	0,7	0,2
Estimular o trabalho em equipe	5,8	0,5	0,2
Resolução de conflitos	5,3	0,7	0,2
Resolução colaborativa de problemas	5,6	0,6	0,2
Demonstrar atitudes positivas pessoal e coletivamente	5,6	0,6	0,2
4. A postura do professor, em sala de aula, influencia o comportamento dos alunos diante das atividades propostas quanto:	Média	Desvio Padrão	EPM
Ao entrosamento	5,4	0,6	0,2
A aceitação das diferenças individuais	5,4	0,6	0,2
Ao estímulo à melhoria tanto do trabalho individual quanto coletivo	5,4	0,6	0,2
Ao engajamento dos discentes às atividades	5,4	0,6	0,2
A capacidade de resolver problemas	5,5	0,8	0,3
Ao estímulo à criatividade	5,5	0,6	0,2
Não estimula nenhum dos itens acima	2,7	2,1	0,7
5. Noto que afeto os alunos quando	Média	Desvio Padrão	EPM
Demonstro empatia	5,5	0,8	0,3
Sou ríspido(a) quando respondo as questões	4,0	1,8	0,6
Falta flexibilidade	4,1	1,9	0,6
Demonstro intolerância	3,9	1,9	0,6
Não dou atenção	4,0	2,0	0,7
Compartilho experiências profissionais	5,3	0,9	0,3
Demonstro atenção e respeito	5,6	0,5	0,2
Sou autêntico, coerente com as suas ideias	5,6	0,6	0,2
Não afeto	2,1	1,7	0,6
6. Considero o diálogo entre professor e aluno:	Média	Desvio Padrão	EPM
Importante para criar confiança	5,8	0,5	0,2
Deve ser direcionado apenas para assuntos escolares	3,3	1,7	0,6
Deve ser direcionado para a troca de experiências profissionais e de vida	5,3	0,8	0,2
Importante para o aprendizado	5,6	0,7	0,2
Interfere no processo de aprendizagem	5,1	1,3	0,4
Não interfere no processo de ensino e aprendizagem	2,7	1,8	0,6

7. Quanto à minha relação com os alunos em sala de aula:	Média	Desvio Padrão	EPM
Apenas profissional	3,9	1,4	0,5
Aceito como eles são	5,1	1,1	0,4
Costumo dialogar sempre	5,4	0,6	0,2
Forneço feedback com frequência	5,3	0,8	0,3
Incentivo a autonomia	5,5	0,7	0,2
Em situações de conflito, procuro agir com ponderação e empatia	5,5	0,6	0,2
8. Quando demonstro aceitação e respeito pelos alunos, noto que:	Média	Desvio Padrão	EPM
Demonstram-se mais autoconfiantes	5,4	0,7	0,2
Melhoram a autoestima	5,4	0,7	0,2
Participam mais das aulas	5,4	0,8	0,3
Demonstram-se mais empáticos	5,3	0,8	0,3
Demonstram-se indiferentes	2,7	1,6	0,5
Demonstram mais iniciativas nas aulas	5,2	0,8	0,3
Influencia positivamente o aprendizado, aumentando o desempenho nas atividades	5,4	0,7	0,2

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Na questão 2, sob a ótica docente, o relacionamento interpessoal professor-aluno tende a interferir no processo de aprendizagem de competência para o trabalho com mais ênfase em relação à comunicação e à confiança. Verificou-se que estas afirmações receberam as maiores médias da escala Likert, demonstradas na Tabela 10, sendo “comunicação” com 5,5 e erro de 0,3 e “confiança” com média 5,4 e erro de 0,3.

Segundo Antunes (2014, p. 9):

Entende-se por relações interpessoais conjunto de procedimentos, que facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir, através de uma ação sistêmica, a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

A partir do diálogo estabelecido entre os atores do processo educativo, é possível desenvolver a comunicação, competência-chave para o contexto organizacional.

Os impactos de uma comunicação estão presentes na vida em sociedade, principalmente nos espaços educacionais, para tanto, são as pessoas capacitadas na esfera da comunicação que conseguem avaliar e compreender os aspectos que afetam seu próximo nas relações sociais (BERGAMO, 2021, p.41).

Conforme Espíndola e Juliano (2017), a contribuição dos professores no desenvolvimento das competências confiança, comunicação, credibilidade e relacionamento interpessoal implica que eles estejam preparados emocional e tecnicamente.

Em relação às habilidades adotadas pelo professor em sala de aula, na questão 3, verificou-se que “estimular o trabalho em equipe”, “comunicação clara e objetiva”, “demonstração de atitude positiva” e “resolução colaborativa de problemas” foram as respostas que obtiveram maior média: 5,8 e 5,6 com erro de 0,2, respectivamente.

Notou-se que, na relação professor-aluno, existem componentes afetivos, segundo Rogers (2009), dentre eles a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, que mobilizam emoções e sentimentos, impactando no desempenho discente em seu processo de aprendizagem e na aquisição de competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais.

Nesse sentido, relacionar-se de forma positiva, por meio da afetividade, contribui para incentivar o aluno na aprendizagem e na aquisição de competências para o mundo do trabalho, pois uma das competências comportamentais solicitadas pelas organizações diz respeito a habilidades de relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, entre outros.

Enquanto a Inteligência Emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial dominamos, de maneira que ele se traduz em capacidades profissionais (GOLEMAN, 2012, p. 15).

Na questão 4, os respondentes sinalizaram que a postura do professor influencia o comportamento discente em relação à “capacidade de resolver problemas” e à “criatividade”; estas afirmações aparecem na escala Likert com as médias 5,5 e erro de 0,3 e 0,2, respectivamente. As demais afirmações, “entrosamento”, “aceitação das diferenças”, “estímulo à melhoria do trabalho”, “ao engajamento”, também obtiveram médias elevadas de 5,4 com erro de 0,2. Todavia, quanto à afirmação “não estimula nenhum dos itens elencados”, a média de 2,7 com erro de 0,7 indica que os respondentes não concordam com esta afirmação.

Percebeu-se, no entanto, que os docentes compreendem a relevância do relacionamento interpessoal com os alunos no contexto da Educação Profissional ao sinalizarem que a postura do professor afeta positivamente o comportamento deles. Esta constatação fica mais evidente quando 72% dizem “não concordar” com o fato de que a postura do professor não afeta o comportamento do aluno referente aos itens elencados.

Silva e Schwertner (2018), em sua pesquisa, relatam que, para Barbosa e Moura (2013), o horizonte da educação profissional foi ampliado e fez surgir a necessidade de desenvolvimento de valores e competências humanas em seus estudantes (relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade,

autocontrole, comunicação), que passaram a integrar a educação profissional nos dias de hoje (2ª década do século XXI).

Conforme Gatti *et al.* (2019), o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para esta prática também é complexa, por ser subjetiva e pautada nas relações interpessoais.

Dessa forma, pode-se depreender, entre outros pontos, a relevância de o docente agir com a intencionalidade de afetar seu aluno por meio do vínculo, da confiança e do afeto, conforme observado na questão 5.

Na visão do docente, o aluno é afetado positivamente quando o professor “demonstra atenção e respeito”, “é autêntico e coerente com suas ideias” e “demonstra empatia”. Considerando a escala Likert, as médias correspondentes ao afeto positivo foram 5,6 com erro de 0,2 para a primeira concepção, e 5,5 com erro de 0,3 para as segunda e terceira. Por outro lado, afeta-se negativamente o aluno quando: “falta flexibilidade”, “é ríspido ao responder as questões” e “não dá atenção”; para estas afirmações, as médias correspondentes foram 4,1 com margem de erro de 0,2, e 4,0 com margem de erro de 0,6 e 0,7.

Na medida em que o terapeuta/professor tem uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as possibilidades de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tendem a aumentar. Ser autêntico significa que o professor está indo ao encontro do aprendiz sendo ele próprio, agindo com verdade, expressando seus sentimentos e opiniões (ROGERS, 1978; 1983).

Por outro lado, se as relações na escola, entre docente/gestão e docentes/docentes, de uma forma geral, não estiverem satisfatórias, o professor na sala de aula provavelmente lidará com situações conflitantes, e seu relacionamento com os alunos também tende a ficar comprometido, podendo impactar no processo de ensino e aprendizagem (FRESCHI; FRESCHI, 2013). Corroborando a concepção de Wallon, citado por Gratiot-Alfandéry (2010), a afetividade consiste na capacidade e na disposição do ser humano de ser afetado positiva ou negativamente tanto por sensações internas como externas.

Referente à questão 6, o professor considera que o diálogo é importante na relação professor-aluno, pois contribui para “desenvolver a confiança” e é “importante para o aprendizado”, com médias e erro padrão da média de 5,8/0,2 e 5,6/0,2, respectivamente. Entretanto, os respondentes sinalizam não concordar com a afirmação de que “o diálogo não interfere no processo de ensino e aprendizagem”, representados pela média 3 com erro de 0,7. Houve discordância total de 42%, 5,6% concordaram pouco e 5,6% concordaram muito pouco.

Nesse sentido, pode-se supor que o docente reconhece que o diálogo tende a afetar o discente no processo de aprendizagem.

Uma das competências concebidas por Perrenoud (2000) diz respeito a enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: o professor não deve só ensinar e sim educar para a vida, construir o senso de solidariedade, valores, empatia, cooperação, responsabilidade estimular os discentes a perceberem que o diálogo é a melhor alternativa para a resolução de problemas.

A partir do diálogo estabelecido entre os atores do processo educativo, é possível desenvolver a comunicação, competência-chave para o contexto organizacional.

Os impactos de uma comunicação estão presentes na vida em sociedade, principalmente nos espaços educacionais, para tanto, são as pessoas capacitadas na esfera da comunicação que conseguem avaliar e compreender os aspectos que afetam seu próximo nas relações sociais (BERGAMO, 2021, p. 41).

A questão 7 refere-se à visão do professor quanto a sua relação com os discentes; observou-se que o docente: “em situações de conflito, procura agir com empatia e ponderação”; “incentiva a autonomia” e “costuma dialogar”. Em relação à escala Likert, as médias foram representadas, respectivamente, por: 5,5 com erro de 0,2 e 5,4 com erro de 0,2. Não obstante, a afirmação “apenas profissional” foi significativamente menor, com média de 3,9 e margem de erro de 0,5.

Segundo Reeve (2012), compete ao professor construir ambientes encorajadores e adotar ações que facilitem e incentivem o engajamento discente. Os alunos tornam-se mais engajados emocionalmente quando o relacionamento professor-aluno é receptivo e colaborativo e tendem a se tornarem autônomos e a participarem de forma mais ativa em sala de aula (VITER, 2015).

Em relação à questão 8, o professor sinaliza que, ao demonstrar aceitação e respeito pelos alunos, “influencia positivamente no aprendizado”; “mostram-se mais autoconfiantes”; melhoram a autoestima”; “participam mais das aulas”. Na escala Likert, as médias são igualmente representadas: 5,4 com erro de 0,2. Quanto à afirmação “demonstram-se indiferentes”, os docentes revelam não concordar, representados pela média 2,7 com margem de erro de 0,5.

Nota-se que na relação professor-aluno existem componentes afetivos, segundo Rogers (2009), dentre eles a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, que

mobilizam emoções e sentimentos, impactando no desempenho discente em seu processo de aprendizagem e na aquisição de competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais.

Na medida em que o terapeuta/professor tem uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as chances de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tendem a aumentar (ROGERS, 1983).

A consideração positiva incondicional (aceitação) é uma das habilidades mais importantes a ser praticada pelo professor, pois se trata de aceitar o aluno sem impor qualquer tipo de condição, sem julgamento. Essa atitude, juntamente à autenticidade (ser verdadeiro), contribui para que a autoconfiança seja fortalecida no aluno e, conseqüentemente, sua autoestima.

Pontalti, Santos e Amaral-Rosa (2019, p. 42) afirmam que “uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes para com o estudo”.

A relação professor-aluno é baseada na confiança, no respeito e no afeto, e o professor é o facilitador que, por meio de sua postura, mobiliza em seu aluno a autoconfiança, a criatividade e a autoestima (ROGERS, 2009).

Embora o Ensino Profissional Técnico tenha uma premissa focada na preparação do educando para o mercado de trabalho e, portanto, no aprendizado de competências técnicas, é possível verificar que o aspecto emocional e o relacionamento interpessoal são condutores da aprendizagem tanto na aquisição de competências profissionais quanto na de socioemocionais. Dessa forma, depreende-se que a cognição e a emoção tendem a caminhar juntas no processo de formação para a vida, seja para a atuação como profissionais, seja como cidadãos.

5.2 Análise das Entrevistas

As entrevistas possibilitaram a compreensão sobre a visão dos coordenadores pedagógicos e dos docentes acerca da temática proposta, qual seja a afetividade na relação professor-aluno e a aprendizagem de competências profissionais. Os respondentes foram identificados por letras.

Foram elaboradas 9 questões, que podem ser conferidas no APÊNDICE C. As questões abordaram: a visão sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Profissional; a influência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho; a relação positiva entre professor-aluno e seus benefícios; a troca de experiências pessoais e profissionais com os alunos; a avaliação de desempenho quanto às

habilidades e competências solicitadas no plano de curso; e o alinhamento do curso às necessidades do mercado de trabalho.

A partir das entrevistas com coordenadores e docentes, identificaram-se diversos pontos em comum diante das temáticas propostas. Os trechos/fragmentos selecionados foram aqueles que apresentaram potencial de análise e reflexão sobre o escopo teórico desta pesquisa.

Quadro 4 – Fragmentos da Entrevista – Questão 1

	ENUNCIÇÃO
Pesquisadora	1. Qual sua visão sobre afetividade?
Professor A	<i>“Eu acho que o professor é sempre uma referência para o aluno. Conforme o professor vai apresentando para ele o mundo do trabalho e as possibilidades de carreira, o retorno do aluno é maior”. Ele demonstra mais interesse pelas aulas.”</i>
Professor B	<i>“É essencial, no sentido de afetar[...], na medida em que o aluno relaciona o que você disse com a realidade dele, ele tende a ficar mais receptivo[...]. “Em relação ao aluno mais maduro[...], trazem consigo uma experiência muito importante para ser dividida em sala de aula; experiência profissional e de vida, de um modo geral. Quando o professor reconhece isso, o aluno, especialmente o mais maduro, sente mais confiança e segurança.”</i>
Professor C	<i>“Eu entendo a afetividade como uma questão de empatia mesmo, de sentir, de entender e ter carinho, ter o cuidado e se preocupar com o outro.”</i>
Professor D	<i>“Querer ouvir, prestar atenção, estar presente e saber o que está acontecendo com o outro.”</i>
Professor E	<i>“Acredito que vivemos num momento em que as pessoas estão doentes da alma, dos sentimentos, elas querem ser ouvidas, querem ser abraçadas e compreendidas. Eu acredito que a afetividade consiga suprir essa deficiência.”</i>
Professor F	<i>“Afetividade é algo que, enfim, pode afetar uma pessoa, que vai atingir ou marcar de alguma forma, ela pode ser tanto de uma maneira positiva, como de uma maneira negativa, que vai promover uma ação ou uma reação de maneira mais ampla.”</i>

Professor G	<i>“Entendo afetividade como uma forma de sentimento, de como nos relacionamos com as outras pessoas, também muito ligada a carinho, amor, influência, exemplo.”</i>
Coordenador A	<i>“Acredito que a afetividade é a demonstração ou expressão de emoções e sentimentos e envolve dedicar atenção a outros seres.”</i>
Coordenador B	<i>“Eu acredito que a afetividade está ligada em todos os aspectos, não só na educação.[...] Quando trazemos esse cenário da afetividade para a educação, nós percebemos que a pós-pandemia, principalmente, demonstrou uma necessidade maior dos professores em vincular esse tema à prática a ser desenvolvida na relação com o aluno.”</i>
Coordenador C	<i>“Concebo a afetividade, na educação, como o ato de afetar o aluno positivamente ou negativamente, mobilizando emoções e sentimentos.”</i>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Em síntese, os respondentes compreendem a afetividade, em uma primeira concepção, como sentimento, contato físico, atenção e envolvimento, e, em uma segunda concepção, como um fato que afeta uma pessoa, seja de forma positiva ou negativa.

Nesse sentido, os respondentes corroboram as posições de Rogers e Wallon acerca da afetividade. Nota-se que na relação professor-aluno, existem componentes afetivos, segundo Rogers (2009), dentre eles a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, que mobilizam emoções e sentimentos. “Wallon destaca que professores e alunos são afetados mutuamente no processo de formação, onde o desenvolvimento cognitivo é, também, ampliação dos afetos e da capacidade de expressar sentimentos” (NARCIZO, 2021).

Essa percepção, voltada ao contexto educacional, tende a favorecer o diálogo e a escuta ativa, proporcionando ao educando um olhar atencioso do professor. Pode-se supor que, quanto mais compreensão o professor obtiver acerca da afetividade, melhores tendem ser as relações interpessoais em sala de aula e o interesse pelos estudos.

Pontalti, Santos e Amaral-Rosa (2019, p. 42) afirmam que “uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes para com o estudo”.

Nessa perspectiva, torna-se relevante oportunizar aos docentes uma formação voltada a essa temática, com a finalidade de evidenciar os benefícios que a afetividade oferece ao relacionamento professor-aluno, assim como ao processo de ensino-aprendizagem e à aquisição

de competências profissionais, além de contribuir na criação de estratégias para utilizá-las de forma intencional na prática docente.

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa, por ser subjetiva e pautada nas relações interpessoais (GATTI *et al.*, 2019).

No próximo quadro, verificaram-se as respostas da questão 2 acerca da afetividade na relação professor-aluno na Educação Profissional e obtiveram-se as seguintes respostas:

Quadro 5 – Fragmentos da Entrevista – Questão 2

	Enunciação
Pesquisadora	2. Qual é a sua visão sobre a afetividade na relação professor-aluno, na Educação Profissional?
Professor A	<i>“Importante, faz com que o aluno se aproxime, mas acho que tem que ter limite. Podemos criar um vínculo, mas um vínculo profissional.”</i>
Professor B	<i>“Importantíssima, o professor precisa mostrar para o aluno que ele é importante. Como? Usando a experiência de vida dele. Assim, ele se torna mais participativo, mais estimulado e mais confiante.”</i>
Professor C	<i>“Como trabalhamos com um público diversificado, entendo que, quanto mais entendemos o contexto dos alunos, mais conseguimos afetá-los. A construção do conhecimento faz sentido a partir do momento que utilizamos a experiência dele. [...] A emoção trabalha bem a memória, acredito que nós guardamos situações que nos causaram algum tipo de emoção, seja positiva ou negativa.”</i>
Professor D	<i>“Devemos conhecer o aluno, aproveitar a bagagem e a experiência que ele tem, isso nos ajuda a nos conectar ao aluno.”</i>
Professor E	<i>“Eu levava essa linha profissional para dentro da sala de aula, depois eu fui percebendo que isso acabava distanciando alguns alunos de mim, e eu não conseguia contemplar aquele aluno que queria ser ‘abraçado’. Então, eu tenho que dar uma dimensão do que é o mercado profissional, mas ao mesmo tempo ali não deixa de ser uma sala de aula, mesmo que eles estejam sendo preparados para o mercado de trabalho, na sala de aula não precisa ter um líder, um chefe, e sim um pai, um amigo. Quando me coloco no lugar do aluno, entendendo a escola como um</i>

	<i>ambiente de acolhimento, mudou a questão da postura, de aprendizado, [...]e essa relação melhorou muito porque o aluno não podia ter medo de mim, tem que ter respeito.”</i>
Professor F	<i>“O aluno necessita na verdade dessa relação de afeto com o professor para poder provocar nele uma mudança, então no campo profissional[...] ele precisa desse afeto para despertar nele o engajamento profissional. Esse afeto que eu percebo hoje não envolve palavras, às vezes, simplesmente o exemplo pode ser um afeto, como ele age, a maneira como ele se planeja, a maneira como ele se importa com o aluno [...].”</i>
Professor G	<i>“De extrema importância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das relações profissionais e humanas.”</i>
Coordenador A	<i>“Percebo que faz muita diferença nessa relação. Vejo que o vínculo que se cria quando há a afetividade na relação é muito positivo para a aprendizagem. O afeto incentiva, mobiliza e desafia os envolvidos em prol de um relacionamento educativo saudável e prazeroso.”</i>
Coordenador B	<i>“[...] o professor, quando está no modular noturno, é muito mais compreensivo e consegue ser mais próximo, mais simpático com esse aluno da noite do que com o aluno do ensino médio [...].”</i>
Coordenador C	<i>“Importante para o processo de ensino e aprendizagem. Construção de uma relação pautada na confiança, empatia e respeito.”</i>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Em síntese, tem-se que a afetividade impacta no desempenho e traz mais proximidade entre professores e alunos; a possibilidade de resgatar as experiências, conhecimentos específicos e inerentes aos alunos, contribui para o desenvolvimento do respeito, da autoconfiança e da autoestima.

Face ao exposto, estudos realizados (GARDNER, 2001; CASASSUS, 2009; GOLEMAN, 2012; MORA, 2013) demonstram que ambientes permeados de afeto podem proporcionar bem-estar a toda a comunidade acadêmica, garantindo um ambiente facilitador, influenciando no processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com Rogers (2009), o professor, por meio de sua postura, mobiliza em seu aluno a autoconfiança, a criatividade e a autoestima.

Pode-se constatar a relevância primordial que o professor visualiza no relacionamento com o aluno em sala de aula, assim como reconhece o impacto dessa relação no processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que atuar com intencionalidade nessa relação pode ser benéfico para o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 6 – Fragmentos da Entrevista – Questão 3

	Enunciação
Pesquisadora	3. Como é a sua relação com os alunos em sala de aula?
Professor A	<i>“Uma relação mais profissional do que de amizade. Eu não sou amiga do aluno. Mas costumo ter um olhar atento aos alunos que estão com mais dificuldades, os que não se expressam. Estes eu tento conquistar.”</i>
Professor B	<i>“Ótima, justamente porque costumo incentivar a participação deles na aula, especialmente à noite, um dos motivos é que eles são experientes, muitos têm mais experiência do que eu em determinado assunto[...]. O aluno sente confiança e se sente à vontade para falar e quer participar nessa hora.”</i>
Professor C	<i>“Deixo o espaço bem aberto para eles falarem e questionarem, procuro conhecer os alunos em todo início de ano ou semestre. Vejo o que posso usar da vivência deles para aproveitar na aula. Considero importante ouvir o aluno.”</i>
Professor D	<i>“Eu acabo deixando algumas atividades iniciais para conhecer os alunos, para sentir o ambiente acolhedor. Pergunto se o aluno está bem e mostro interesse por ele.”</i>
Professor E	<i>[...] uma coisa eu entendo, nós só conseguimos atingir o aluno quando começamos a personalizar o relacionamento; é lógico, não consigo dar uma aula para cada um, mas eu consigo me relacionar com cada um contemplando seu modo de ser, de acordo com sua idade, assim, consigo ser mais afetivo; não é fácil, é um grande desafio.”</i>
Professor F	<i>“Por conta de uma experiência no início do ano, precisei mudar minha postura. [...] Às vezes não é um abraço que vai ajudar ou acalantar alguém. Procuro ser atencioso, dialogar e apoiar meus alunos, mas evito toques e abraços.”</i>
Professor G	<i>“Costumo ser bem exigente, mais como um mentor, um guia, tento mostrar os caminhos possíveis, busco ajudá-los a descobrir e a desenvolver os seus</i>

	<i>potenciais, tanto no que diz respeito a atividade e convivência profissional.”</i>
Coordenador A	<i>“De muito respeito e leveza. Procuo estabelecer boas relações, com descontração e responsabilidade e, claro, possibilitando um aprendizado sem estresse ou demasiadas cobranças.”</i>
Coordenador B	<i>[...] eu sempre tive esse jeito carismático: recreativo, lúdico, de brincar com todo mundo e, por isso, acredito que a aceitação ela é mais fácil, e um dos pontos importantes é a minha diferença para eles: eu tenho um pouquinho mais experiência e só, porque somos todos iguais e quando você se coloca igual ao outro, você chega num nível onde a pessoa tem o respeito por você, e você consegue lidar e tratar da mesma forma, então, isso faz a diferença e é dessa forma que eu lido com os alunos, eu gosto de todos, eu brinco com todos. É lógico que a gente tem alguns entraves, às vezes, mas nada que venha a ter problemas maiores tem que fazer dentro da sala de aula como professor; na coordenação não é diferente, da mesma forma trabalho lidando com eles, atendendo, tentando assimilar a realidade de cada um.”</i>
Coordenador C	<i>“A relação com os alunos é bem próxima, procuro deixá-los à vontade para dialogar, questionar e debater. Incentivo a participação, a autonomia e a autoconfiança.”</i>

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

Em síntese, há professores que têm uma tendência à proximidade com os alunos, no intuito de captar a confiança e o engajamento deles. No entanto, constatou-se que há aqueles que tendem a manter um relacionamento com limites, embora atentos ao desempenho dos discentes e dispostos a apoiá-los.

Apreende-se que a atenção dispensada pelo professor aos alunos tende a promover um clima harmonioso de respeito e confiança, incentivando a participação nas aulas e o engajamento discente. Segundo Viter (2015), os alunos tornam-se mais engajados emocionalmente quando o relacionamento professor-aluno é mais aberto, colaborativo, e eles são incentivados a se tornarem mais autônomos e a participarem de forma mais ativa em sala de aula.

Corroborando essas ideias, Antunes (2014) concebe que as relações interpessoais facilitam a comunicação e estabelecem laços sólidos nas relações humanas, contribuindo para criar um clima favorável à escola por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

Diante do questionamento sobre a troca de experiências pessoais e profissionais com os alunos, os professores relataram ser uma prática presente. Embora alguns docentes dissessem colocar limites no que concerne a assuntos pessoais, eles consideram a troca de experiências um fator importante na construção do conhecimento relacionado à base técnica e na formação integral do indivíduo.

Conforme relato da Professora C:

Compartilho sim, a experiência profissional e de vida. Às vezes o que o aluno precisa saber é: como lidar com algumas situações de vida, além disso, eles dão mais importância à aula quando compartilho a experiência profissional, pois eles passam a visualizar a aplicação dos conceitos e passam a dar mais importância para o conteúdo, instigando-os a ter mais curiosidade e vontade de aprender.

Em relação à aprendizagem, Vygotsky (2000) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo do estudante se dá por meio da relação com o outro e com o meio, ou seja, na troca de ideias, experiências e vivências. Conforme Meyer e Turner (2006, p. 377), “O engajamento do aluno na aprendizagem requer experiências emocionais positivas, que contribuam como alicerce para os relacionamentos entre professor e estudante e às interações necessárias para sua motivação em aprender”.

Concebe-se que a troca de experiências é um fator importante no processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional e Técnica, pois é um condutor de incentivo e motivação ao aprendizado. No entanto, o professor necessita estabelecer seu próprio limite no que diz respeito aos aspectos pessoais.

No próximo quadro (7), analisou-se a questão acerca da relação professor-aluno e a aprendizagem de competências para o trabalho.

Quadro 7 – Fragmentos da Entrevista – Questão 4

	Enunciação
Pesquisadora	3. Você considera que esta relação “positiva” pode contribuir para a aprendizagem de competências para o trabalho?
Professor A	“Eu acho que sim, ter empatia é importante, porque o aluno se identifica com o professor, e de alguma forma, o professor consegue atenção do

	<i>aluno. Sempre pontuo o aprendizado e a evolução deles. Sempre pontuando a competência e o quanto o aluno evoluiu.”</i>
Professor B	<i>“Sim, mas esbarraria na habilidade, competência e experiência do professor. Considero importante o professor do curso técnico estar habilitado e ter experiência de mercado. Quando o professor não tem experiência de mercado, torna-se mais difícil, ainda que se relacione bem com a turma, ainda que você tenha um bom conhecimento teórico.”</i>
Professor C	<i>“Eu acredito que sim. Eu estimulo muito o aluno. Eu sempre digo: eu vejo você, eu acredito em você; este impulso ajuda muito no desenvolvimento das competências socioemocionais [...] mais do que a competência técnica, o aluno precisa ter competências socioemocionais.”</i>
Professor D	<i>“Sim, com a aplicação de atividades diversificadas; a maior parte das atividades são práticas, como por exemplo: situações-problema; para que os alunos desenvolvam as competências, sejam técnicas e/ou pessoais.”</i>
Professor E	<i>“Acredito que a proximidade vai conduzir situações para você poder compartilhar um contexto profissional de aulas.”</i>
Professor F	<i>“Com certeza. Acredito que tudo é facilitado com uma relação positiva entre professor e aluno.”</i>
Professor G	<i>“Pensando em todas as turmas que já trabalhei, pude perceber, que os alunos que tinham uma relação mais positiva, tanto comigo quanto com os colegas, tinham um desenvolvimento melhor, e vou além, turmas que eram mais positivas, no geral, o trabalho fluía mais, com um melhor resultado de aprendizado profissional.”</i>
Coordenador A	<i>“Acredito que sim, pois as competências como trabalhar em equipe, flexibilidade, autoconfiança, e as demais soft skills, são estimuladas na relação. A aprendizagem é prazerosa e regularmente incentivada. O professor é visto como aquele que se preocupa com o aluno e com o aprendizado, e por isso se dedica na construção de relações positivas que vislumbram um futuro melhor.”</i>
Coordenador B	<i>“Sim, acredito que o trabalho coletivo, ou seja, lidar com equipe não é fácil, e quando você começa a ensinar isso para os alunos, e os conflitos começam a acontecer dentro da sala de aula, eles adquirem esta experiência e com ela o aprendizado de competências importantes exigidas pelo mercado de trabalho.”</i>

Coordenador C	<i>“Sim, eu acredito que muitas competências, sejam elas pessoais ou profissionais, são desenvolvidas nas relações interpessoais, ou seja, a gestão de conflitos, a comunicação, a resolução de problemas, tomadas de decisão, trabalho em equipe, entre outras.”</i>
---------------	---

Fonte: Dados de Pesquisa, 2023.

Abstrai-se do exposto que os respondentes se posicionaram aquém do compromisso que lhes é estabelecido, sendo superficiais nas abordagens e não tornando clara a relevância da relação professor-aluno com foco no aprendizado das competências profissionais. Entretanto, dois respondentes evidenciaram a objetividade dessa relação. Todavia, no questionário aplicado aos docentes, estes foram mais pontuais e sinalizaram concordar que a relação afetiva contribui na aprendizagem de tais competências.

As competências profissionais requeridas no mercado de trabalho envolvem as competências técnicas e socioemocionais. Segundo Martins (2017), as demandas de trabalho exigem colaboradores que saibam se comunicar, tenham habilidade para coordenar diversas tarefas, juízo de ética e facilidade para trabalhar em equipe.

A afetividade ganha espaço no cenário da Educação Profissional, ou seja, quando o professor mobiliza suas habilidades sociais e, por meio do diálogo e da comunicação, é capaz de afetar positivamente os alunos, a fim de que desenvolvam competências como trabalho em equipe, comunicação, resolução de conflitos, proatividade, entre outras. Nesse sentido, apreende-se que as relações interpessoais tendem a facilitar a aquisição de tais competências.

Desta forma, Bergamo (2021, p. 41) afirma que:

Os impactos de uma comunicação estão presentes na vida em sociedade, principalmente nos espaços educacionais, para tanto, são as pessoas capacitadas na esfera da comunicação que conseguem avaliar e compreender os aspectos que afetam seu próximo nas relações sociais.

Nessa perspectiva, dois respondentes (Coordenadores A e C) foram ao encontro dessa premissa.

No tocante ao constructo afetividade e aprendizagem, todos os professores relataram que a afetividade contribui para o processo de ensino e aprendizagem, corroborando Mahoney e Almeida (2007), que pontuam que a afetividade permeia todas as relações interpessoais nas diversas fases do desenvolvimento humano e impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o professor pode criar intencionalmente condições favoráveis na construção de um relacionamento pautado na confiança, empatia e afeto.

Face às entrevistas, destaca-se a relevância da afetividade no sucesso pedagógico e a necessidade de dialogar acerca dessa temática, assim como oportunizar uma formação aos professores, coordenadores, diretores, a fim de utilizar a afetividade de maneira intencional em sua prática docente, principalmente no que diz respeito à aquisição de competências para o trabalho.

A trajetória percorrida na construção desta dissertação possibilitou apreender conceitos e práticas vinculados ao relacionamento interpessoal, com destaque à relevância da afetividade no âmbito de sala de aula. Pode-se inferir, contudo, que a interface afetividade docente e a aprendizagem profissional tem sido a âncora dos sistemas educacionais, a partir do binômio ensino-aprendizagem.

Com o propósito de promover a reflexão sobre a prática docente, apresenta-se o produto desta dissertação como mecanismo de intervenção docente no cenário da Educação Profissional Técnica.

6 PRODUTO DA PESQUISA

Como produto do presente estudo, tem-se uma proposta de formação de professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, sobre a temática afetividade, adotando *Workshop Vivencial*, acompanhado de orientações e sugestões de atividades, com o propósito de mobilizar os docentes frente à temática proposta. A proposta é fornecer estratégias voltadas ao relacionamento interpessoal, assim como sinalizar a interface relacionamento afetivo e a predisposição para o aprendizado de competências profissionais.

A saber, os *Workshops* Vivenciais possuem uma metodologia humanizada que associa técnicas experienciais, dinâmicas de grupo e atividades lúdicas. E, por ser vivencial, é capaz de sensibilizar os participantes de maneira assertiva e reflexiva, por meio da interação, da conexão e da integração.

O exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, considerando suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para este trabalho também é complexa, por ser subjetiva e pautada nas relações interpessoais (GATTI *et al.*, 2019).

Nesse sentido, esta proposta de formação tem a finalidade de impactar os participantes do ponto de vista emocional e produzir, ao mesmo tempo, a reflexão e a análise lógica sobre si mesmo e sua prática docente.

Abaixo segue a apresentação da proposta.

6.1 Proposta de Workshop Vivencial

Quadro 8 – Proposta de Workshop Vivencial

Tema: O Afeto que Afeta
Objetivo: Instrumentalizar o professor do Ensino Profissional Técnico, a partir do conhecimento quanto às concepções da afetividade, estratégias, táticas e vivências da prática intencional da afetividade, em sala de aula, visando a aprendizagem e a aquisição de competências para o trabalho.
Público-alvo: Professores, Coordenadores e Diretores
Carga Horária: 25 horas = 5 dias (3horas/dia) e 10 horas de atividades práticas
Formato: Presencial
Período: a combinar

Número de participantes: 15 a 20 pessoas				
Cronograma de Atividades				
Encontros	Assunto/Conteúdo	Atividades	Recursos	Carga Horária
1º Encontro	<p>As diversas concepções da afetividade e o processo de aprendizagem.</p> <p>Orientações para a Atividade Final:</p> <p>Professores: Adotar uma postura diferente da habitual. Ex.: tom de voz, diálogo, escuta ativa, elogios.</p> <p>Coordenadores: relatos de turmas quanto à postura dos professores e interesse pelas disciplinas. Ex.: práticas e posturas que contribuem para o incentivo à aprendizagem.</p>	<p>Troca de experiência entre os professores.</p> <p>Orientações: compartilhar suas experiências quanto à prática docente na relação com o outro. Eleger uma delas visando sua exposição ao grupo.</p> <p>Pontos a seres explorados: Chamar a atenção para as percepções quanto a afetividade, sentimentos e aspectos positivos e negativos das relações.</p> <p>Atividade da semana: Como os alunos se relacionam com você? E como você se relaciona com os alunos?</p> <p>Relatar no próximo encontro.</p>	Nenhum	3h
2º Encontro	<p>A escuta ativa</p> <p>Conhecendo o contexto do nosso</p>	<p>Teatro: a representação das experiências como estudantes ou Relatos de</p>	Nenhum	3h

	<p>aluno.</p> <p>Entendendo as barreiras criadas nas relações</p> <p>Superando as barreiras criadas nas relações.</p>	<p>experiência.</p> <p>Orientações: Representar uma situação negativa vivenciada na escola com um professor.</p> <p>Após as apresentações, abrir para discussão:</p> <p>Na posição de professor, como você atuaria nesta situação?</p> <p>Na posição de aluno, como você reagiria a esta situação?</p> <p>Pontos a serem explorados: Elencar as atitudes positivas e negativas desta situação. Como é se colocar no lugar do outro?</p> <p>Atividade da semana: A escuta ativa.</p> <p>Propor-se a ouvir um aluno com atenção, respeito e empatia.</p> <p>Relatar no próximo encontro.</p>		
3º Encontro	<p>A intenção nas atitudes e comportamentos do professor para</p>	<p>Construção da intencionalidade.</p> <p>Dinâmica da árvore: construção coletiva de uma</p>	<p>Papel pardo, canetinhas, papéis</p>	

	favorecer a aprendizagem dos alunos. Afeto: um ato consciente.	<p>árvore.</p> <p>Orientações: Elencar quais as competências e habilidades sociais e técnicas que preciso desenvolver em meu aluno.</p> <p>Elencar quais atitudes e habilidades devo mobilizar para atingir tais competências junto aos alunos.</p> <p>Pontos a serem explorados: Toda ação gera uma reação. Colocar propósito em nossas ações pode trazer resultados positivos em relação aos alunos e à aprendizagem.</p> <p>Atividade da semana: Aja com um propósito e verifique o resultado.</p> <p>Relatar no próximo encontro.</p>	coloridos, tesoura, lápis, borracha	
4º Encontro	Dimensões do afeto: positiva/negativa, neutra	<p>Dinâmica da torre: construção em grupo de uma torre que seja: alta, inovadora, criativa e segura.</p> <p>Pontos a serem explorados:</p>	Jornais, revistas, cola, tesoura, papéis coloridos,	3h

		<p>Como foi a postura do líder? Qual o impacto que esta postura produziu no grupo? Como foi o trabalho em equipe? O que vocês aprenderam? Como foi a comunicação?</p> <p>Atividade proposta: Solicite uma avaliação dos alunos referente a sua postura e comportamento em sala de aula e sugestões de melhoria.</p>	<p>fita crepe, lápiz de cor, sulfite.</p>	
<p>5º Encontro</p>	<p>Reflexão sobre a prática docente sob a perspectiva da afetividade e as influências no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>“Percepções docentes”.</p>	<p>Apresentação dos resultados da atividade final proposta na primeira aula.</p> <p>Mensagem Final</p> <p>Avaliação</p>	<p>Datashow</p>	<p>3h</p>

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou identificar o comportamento afetivo na relação professor-aluno diante do processo de aprendizagem de competências direcionadas ao contexto profissional. O estudo aplicado aos docentes e discentes demonstrou que a afetividade na relação professor-aluno, sob a ótica dos sujeitos da pesquisa, exerce influência na aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho. Destaca-se que os resultados obtidos foram analisados sob a ótica da fundamentação teórica, possibilitando a compreensão mais abrangente do propósito da dissertação.

O estudo evidenciou que o comportamento afetivo (agir com respeito, aceitação, empatia) do professor influencia o interesse do aluno pela disciplina e o aprendizado, assim como contribui para o desenvolvimento de competências como: trabalho em equipe, criatividade, empatia, comunicação, resolução colaborativa de problemas, resiliência, entre outras. Verificou-se que tanto aluno quanto professor consideram a relação professor-aluno benéfica no processo de ensino e aprendizagem quando esta é envolta de confiança e afeto. Dentre as competências desenvolvidas, destaca-se que as *Soft Skills* presentes na relação professor-aluno apresentam contribuições relevantes para o aprendizado da profissão reforçando as competências inerentes ao desempenho profissional.

Os dados de pesquisa sinalizaram que a percepção dos alunos e dos professores esteve apoiada nas concepções teóricas apresentadas no decorrer da dissertação. Para tanto, as contribuições de Carl Roger e Henri Wallon ampararam esta pesquisa no que diz respeito à compreensão do afeto, do ponto de vista das atitudes e comportamentos dos professores que tendem a gerar reações positivas/negativas no processo de aprendizagem. Embora professores e alunos percebam o afeto como o ato de dar e receber carinho e atenção, eles também sinalizaram que as atitudes e posturas do docente, em sala de aula, impactam diretamente no aprendizado.

Esta dissertação buscou nas Ciências Humanas e Sociais, ou seja, na Antropologia, Sociologia e Psicologia, a compreensão acerca do impacto das relações sociais e da afetividade na formação do indivíduo e em seu processo de aprendizagem, considerando os ambientes social, cultural e político que envolvem todo o contexto educacional e o mundo do trabalho.

Nota-se que o estudo das Ciências Humanas e Sociais tem trazido grandes benefícios aos estudos acadêmicos e conseqüentemente à prática docente, tendo como foco o estudo do ser humano enquanto indivíduo e como parte da sociedade, considerando sua relevância perante os distintos contextos nos quais ele convive.

Observa-se que os pressupostos do comportamento socioemocional e conseqüentemente a afetividade tem sido pouco abordados nos cursos de formação docente, o que sinaliza a necessidade de introduzir esta discussão e uma reflexão com o propósito de repensar a prática docente entre professores, coordenadores e diretores. Embora este estudo tenha demonstrado um entendimento por parte de professores e alunos acerca da relevância desta temática, os respondentes sinalizaram que atitudes como: não dar atenção, falta de flexibilidade, ser ríspido e demonstrar intolerância, ou seja, a rispidez tende a gerar fragilidade nos relacionamentos interpessoais, o que pode acarretar um distanciamento, por parte do aluno, por não se sentir acolhido e até mesmo a perda de interesse pelos estudos. Além disso, há professores que consideram sua relação com o aluno estritamente profissional, necessitando ser direcionada a assuntos formais.

Nesse sentido, o produto apresentado nesta dissertação, um *Workshop Vivencial*, tem como principal finalidade mobilizar os participantes do processo educativo – professores, coordenadores, diretores, assistentes – sobre a importância desta temática, além de incentivar o docente a agir com intencionalidade em sua relação com o aluno, visando otimizar os resultados quanto à aprendizagem e à aquisição de competências para o trabalho.

Essas considerações são diretamente relacionadas aos grupos pesquisados; entretanto, sugere-se que novos estudos sejam implementados com o intuito de ampliar o escopo da pesquisa, considerando as distintas realidades existentes nas demais unidades da Instituição de Educação Profissional Técnica em pauta.

Entende-se que este estudo vem ao encontro das expectativas subjacentes ao âmbito das unidades escolares e atesta as possíveis e prováveis contribuições para a prática docente e para os demais atores envolvidos nesse processo. Torna-se evidente a importância das relações interpessoais, ancoradas nos determinantes socioemocionais e, em específico, na relevância da afetividade no cotidiano da Educação Profissional e Técnica. Portanto, destaca-se em nível individual e coletivo a necessidade imperiosa de o professor mobilizar suas competências, objetivando influenciar no processo de aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho.

A pesquisadora compartilha uma frase de Vygotsky (2000, p. 24) que sintetiza o propósito desta dissertação: **“Através dos outros constituímos-nos”**.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. C. M.; SILVA, W. R. da. A construção do conhecimento através da relação professor/aluno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], ano 04, v. 03, ed. 10, p. 81-97, out. 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacao-professor-aluno>. Acesso em: 05 out. 2022.
- ALMEIDA, L. R. de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 2l. p. 341-348, jul. 2012.
- ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 71-87.
- ALVAREZ, K. R.; BARROSO, H. C. S. M.; COELHO, M. das G. da S. C.; OLIVEIRA, R. M. da S. R.; SANTOS, L. M. dos. The “Good Teacher” of Professional and Technological Education and their practice: a study at IFNMG Campus Montes Claros, Brazil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e372974153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4153>. Acesso em: 3 out. 2022.
- ANDRADE, L. S. C. **A Influência das Soft Skills na Atuação do Gestor: A Percepção dos Profissionais de Gestão de Pessoas**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional Executivo em Gestão de Empresarial) – Escola de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17711>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e autoestima: a sala de aula como espaço de crescimento integral**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos: Uma Agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações políticas. Washington, DC: Grupo Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.
- BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.
- BARKLEY, Elizabeth. F. **Student engagement techniques: A handbook for college faculty**. Califórnia/EUA: Jossey-Bass, 2020.
- BERGAMO, R. O. C. **Coordenador Pedagógico: Comunicação e Desenvolvimento da Competência Socioemocional Docente na Educação Profissional**. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.
- BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1**,

de 06 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 11 mai. 2022, Seção 1, p. 234-235. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Água e Esgoto.** Diagnóstico Anual de Água e Esgoto 2021 (ano de referência 2020). Brasília: ago. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/saneamento/snis/produtos-do-snis/diagnosticos/agua-e-esgotos>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Resolução CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União, 06 jan. 2021, Seção 1, p. 19-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental (SNSA) do Ministério das Cidades. **SNIS – Série histórica.** Brasília: SNSA, 2020. Disponível em: <http://app4.mdr.gov.br/serieHistorica/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional.** Brasília: UNESCO / Líber livro, 2009.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. [Entrevista concedida a] Rodrigo Ratier. **Nova Escola**, dez. 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>. Acesso em: 22 ago. 2022.

CASTAGNOLI, J. R. F.; WINKELER, M. S. B. Relações interpessoais no contexto escolar: indisciplina x resgate de valores. **Caderno PDE.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão *online*. Paraná, v.1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_ped_artigo_janine_do_rocio_ferreira_castagnoli.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

COSTA, N. **A Importância das Competências Transversais (Soft Skills) na Formação do Engenheiro.** 2015. 82p. Monografia (Graduação em Engenharia Industrial Química) – Escola de Engenharia de Lorena, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sistemas.eel.usp.br/bibliotecas/monografias/2015/MIQ15031.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

COSTA, S. F. **Introdução Ilustrada à Estatística.** 1. ed. São Paulo: Editora Harbra, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. São Paulo: Editora Penso, 2021.

CUNHA, P. S. Educação de jovens e adultos: o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. *In:* SEMOC (Semana de Mobilização Científica), n. 23, 2020, Salvador. **Anais [...].** Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2020. Disponível em:

<http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3001>. Acesso em: 20 set. 2022.

DA SILVA, B. X. F.; CAROLINA NETO, V.; GRITTI, N. H. S. SOFT SKILLS: rumo ao sucesso no mundo profissional. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. DOI: 10.31510/infa.v17i1.797. Disponível em:

<https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/797>. Acesso em: 18 set. 2022.

DAMÁSIO, A. Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana. [Entrevista concedida ao ciclo de conferências] Fronteiras do Pensamento 2013. **Fronteiras**, dez. 2015. Disponível em:

<https://www.fronteiras.com/leia/exibir/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana#:~:text=Emo%C3%A7%C3%A3o%20ou%20sentimento%3F-Mental%20ou%20comportamental%3F,afetiva%20influencia%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20social>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DEPRESBITERIS, L. Competências na Educação Profissional - é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2005. Disponível em:

<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/333>. Acesso em: 20 set. 2022.

ESPÍNDOLA, L. E.; JULIANO, J. M. M. Afetividade nas relações humanas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4831/0>. Acesso em: 20 set. 2022.

Etec FERRUNCIO HUMBERTO GAZZETA / NOVA ODESSA. **Técnico Modular**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://etecdenovaodessa.com.br/tecnico-modular/>. Acesso em: 11 set. 2022.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competências. **Rev. adm. contemp.**, Maringá, n. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C., Paris, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 74, n. 1, p. 59-109. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai, v. 8, n. 18, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

GAEA CONSULTING. Você conhece bem as principais áreas de TI? São Paulo, 2022. Disponível em: <https://gaea.com.br/voce-conhece-bem-as-principais-areas-de-ti/>. Acesso em:

08 nov. 2022.

GARDNER, H. **Inteligência um conceito reformulado**: o criador da teoria de inteligências múltiplas explica e expande suas ideias com enfoque no século XXI. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARIGLIO, J. Â. BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934–959, out./dez. 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2880>. Acesso em: 3 set. 2022.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GONÇALVES, W. A.; ANDRADE, W. M de; CORRÊA, D. A.; RIBEIRO, G. G. Confrontando o conceito de competências pela sua diversidade e aplicação: um olhar entre a teoria e a prática. **Pretexto**, [S. l.], v. 18, n. 4, out./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/pretexto/article/view/2722>. Acesso em 10 ago. 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henry Wallon**. Tradução de Patrícia Junqueira. Organização de Elaine T. D. M. Dias. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Franco da Rocha. População**. São Paulo: IBGE, 2023. [Gráfico mutável]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/franco-da-rocha/panorama>. Acesso em: 05 fev 2023.

KAHN, W. A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. **The Academy of Management Journal**, [S. l.], v. 33, n. 4, p. 692–724, dec. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/256287>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2008.

LANZA, M. L.; JACOMINI, M. A. Bons professores na perspectiva de estudantes do Ensino Médio | Good teachers from the perspective of High School students. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 194–212, jun. 2019. DOI: 10.24220/2318-0870v24n2a4065. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4065>. Acesso em: 3 set. 2022.

LAURINDO, F. J. B.; SHIMIZU, T.; CARVALHO, M. M.; RABECHINI JR, R. O papel da tecnologia da informação (TI) na estratégia das organizações. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 8, n. 2, p.160-179, ago. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/vt5SZnMwqNVyxFnkvJnLXCH/?lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2022.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation, 1994.

LEVY-LEBOYER, C. **Gestión de las competencias**. Barcelona: Ediciones Gestión, 1997.

MACIEL, E. R.; GRANDO, A. C. B.; TURCATO, J. C.; RIBAS, M.; KELM, M. L. Competências e habilidades para empregabilidade dos egressos de administração: a experiência de uma universidade gaúcha. **Revista Brasileira de Administração Científica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p.1-13, jan./abr. 2018. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2018.001.0001>. Disponível em: <http://www.sustenere.co/index.php/rbadm/article/view/CBPC2179-684X.2018.001.0001/1155>. Acesso em: 23 set 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (org.) **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARTINS, J. C. C. **SOFT SKILLS**: Conheça as ferramentas para você adquirir, consolidar e compartilhar conhecimentos. Rio de Janeiro: Brasport, 2017.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS-SILVA, P. O.; SILVA, C. S.; SILVA JUNIOR, A. . As competências dos administradores: seu processo de formação e as exigências do mercado de trabalho. **Contextus** – Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 111-142, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/contextus/article/view/32268>. Acesso em: 28 set. 2022.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 377–390, dez. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227029946_Re-conceptualizing_Emotion_and_Motivation_to_Learn_in_Classroom_Contexts. Acesso em 3 set. 2022.

MORA, F. **Neuroeducación**: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza, 2013.

MORAIS, P. A. P; MELO, T. A; BIANCO, M. F. Noções/significado(s) de competência(s): uma revisão teórica. **Revista Cesumar** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Maringá, v. 20, n. 2, p. 487-504, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/4042>. Acesso em: 28 set. 2022.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MORETTIN, P. A.; BUSSAB, W. O. **Estatística Básica**. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAÛS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, set. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/438>. Acesso em: 01 set. 2022.

MUELLER, P. H.; ENDLICH, E.; MACIEL, V. C. C.; CAMAS, N. P. V. Paradigmas Educacionais e a prática pedagógica: uma proposta de reconfiguração da docência. *In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação*, 7., “Formação de professores: complexidade e trabalho docente”, out. 2015, Curitiba, PR. **Anais** [...] Curitiba, PR: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59061312-Paradigmas-educacionais-e-a-pratica-pedagogica-uma-proposta-de-reconfiguracao-da-docencia.html>. Acesso em: 02 ago. 2022.

NÁPOLI, L. A Psicanálise explica a paixão? **Blog Dr. Lucas Nápoli**. [S. l.], 15 abr. 2022. Disponível em: <https://lucsnapoli.com/2022/04/15/a-psicanalise-explica-a-paixao/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NASCIMENTO, E. R. do. **Engajamento docente e coreografias institucionais**: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnologia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40910>. Acesso em: 02 set. 2022.

NARCIZO, E. C. Henri Wallon: a afetividade no processo de afetividade. **PROFS**, [S. l.], jul. 2021. Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

OLIVEIRA, E. S.; PANTOJA, A. M. S.; AZEVEDO, R. O. M. de. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 14, n. 31, p. 389-303, 2019. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289>. Acesso em: 08 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. B. de; ROCHA, J. C. da. Engajamento no trabalho: antecedentes individuais e situacionais e sua relação com a intenção de rotatividade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 65, p. 415-431, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbgn/a/gFx4kHKPK9HBNVBMN4ZVW8K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PERRENOUD, P. Construindo competências. Entrevista cedida a Paola Gentile e Roberta Bencini. **Nova Escola** (Brasil), set. 2000. Disponível em: http://unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 02 ago. 2021.

PETEROSSO, H. G.; ITOCAZU, N. A. As novas tecnologias de informação e prática docente. *In: PETEROSSO, Helena Gemignani; MENESES, João G. de Carvalho (coords.). Revisitando o saber e o fazer docente*. São Paulo: Thomson, 2005. p. 103-113.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução e organização de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. 1. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PONTALTI, L.; SANTOS, M. dos; AMARAL-ROSA, M. Relações interpessoais e prática docente. **Revista Dissertar**, [S. l.], v. 1, n. 32, maio. 2019. Disponível em: <http://revistadissertar.adesa.com.br/index.php/revistadissertar/article/view/264>. Acesso em: 08 ago. 2022.

POSITIVO TECNOLOGIA. Quais competências são mais valorizadas no profissional de TI? **Panorama Positivo** [Carreira]. [S. l.], jan. 2018. Disponível em: <https://www.meupositivo.com.br/panoramapositivo/profissional-de-ti/>. Acesso em: 27 set. 2022.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. SECRETARIA MUNICIPAL DAS SUBPREFEITURAS. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras**. São Paulo, out. 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demo graficos/index.php?p=12758. Acesso em: 29 jan. 2023.

REEVE, J. A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. *In*: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (orgs.). **Handbook of Research on Student Engagement**. U.S.: Springer US, 2012. p. 149-172. Disponível em: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7>. Acesso em: 25 set. 2022.

RIBEIRO, P. Qual o papel do professor da Educação Socioemocional. **Escola da Inteligência**, [S. l.], out. 2020. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/qual-o-papel-do-professor-da-educacao-socioemocional>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ROGERS, C. R. Aspectos de uma abordagem centrada na pessoa. *In*: Rogers, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983. p. 35-88.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROGERS, C.; ROSENBERG, R. L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 2012.

RUAS, R. L. **Observações acerca do Conceito, Natureza e Aplicação das Competências nas Empresas**. Porto Alegre: Mimeo, 2009.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. **Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANT'ANNA, A. de S.; MORAES, L. F. R. de; KILIMNIK, Z. M. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. **RAE eletrônica**, São Paulo, v. 4, n. 1, jan. 2005, p. 9.

SARAVIA, L. M. La formación inicial docente. *In*: SARAVIA, L. M.; FLORES, I. **La formación de maestros en América Latina**: estudio realizado en diez países. Peru: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ, 2005.

SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZALEZ ROMÁ, V.; BAKKER, A. B. The Measurement of Engagement and Burnout: A Confirmative Analytic Approach. **Journal of Happiness Studies**, [S. l.], v. 3, p. 71-92, 2002.

SILVA, L. L. da; SCHWERTNER, S. F. Competências humanas na educação profissional: percepções das organizações. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. e6335, 2018. DOI: 10.15628/rbept.2018.6335. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6335>. Acesso em: 03 set. 2022.

SILVEIRA, S.T. da; MARTINS, P.; BURITY, P. K. M. C. G. Jung e Educação: aproximações e contribuições da tipologia junguiana para o processo educativo. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 4, p. 1-12, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082019000400014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 out. 2022.

STEFFEN, I. **Modelos e competência profissional**. [S. l.]: [s. n.], 1999.

TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TEIXEIRA, N. Novo Mercado e os profissionais com habilidades socioemocionais. 2020. Disponível em: <https://pracarreiras.com.br/profissionais-com-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 18 set. 2022.

TOMASELI, T. Amor e Paixão sob a lente da Psicanálise. **Rede PSI**, [S. l.], mar. 2008. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2008/03/01/amor-e-paix-o-sob-a-lente-da-psican-lise/>. Acesso em: 22 jan. 2023.

TOMASI, A. (org.). **Da Qualificação à Competência**: Pensando o século XXI. Campinas: Papyrus, 2004.

UNESCO. SITEAL. Educação e Formação Técnica e Profissional. Eixo temático. 2019. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planejamento Educacional / IIEP UNESCO, 2019. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/eje_-_educacion_y_formacion_tecnica_y_profesional_-_pt.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo. Editora Atlas, 2015.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In*: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 241-394.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 71, n. 21, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

VITER, L. N. Engajamento discente em um ambiente virtual de aprendizagem. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2. 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25536/25536.PDFXXvmi=>. Acesso em 28 ago. 2022.

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

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2017.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. São Paulo: Estampa, 1975.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, L. R. **Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 1. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edição 70, 2017.
- DUARTE, A. F. R.; ALVES, S. C. A.. Trajetórias profissionais de técnicos de nível médio. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 128-151, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/issue/view/30>. Acesso em: 28 set. 2022.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: 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: 19 mar. 2022.
- MORAES, J. P.; SAGAZ, S. M.; DOS SANTOS, G. L.; LUCIETTO, D. A. Tecnologia da informação, sistemas de informações gerenciais e gestão do conhecimento com vistas à criação de vantagens competitivas: revisão de literatura. **Revista Visão: Gestão Organizacional**, Caçador, SC, v. 7, n. 1, p. 39-51, 2018. DOI: 10.33362/visao.v7i1.1227. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/visao/article/view/1227>. Acesso em: 3 out. 2022.
- NASCIMENTO, E. R.; BRITO, I. P. L.; PADILHA, M. A. S. Engajamento de docentes na educação superior: implementando ensino híbrido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 951-969, out. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43648/32255>. Acesso em: 23 set. 2022.
- PENHAKI, J. de R. **Soft Skills na Indústria 4.0**. 2019. 115f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4275/1/CT_PPGTE_M_Penhaki%2C%20Juliana%20de%20Rezende_2019.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.
- PERRENOUD, P. *et al.* **As Competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PESSOA, V. S. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2731>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PRODEST (Instituto de Tecnologia da Informação e Comunicação do Espírito Santo). Veja as habilidades necessárias para o profissional de TI. **Prodest Tecnologia da Informação**, Vitória, [s. d.]. Disponível em: <https://prodest.es.gov.br/veja-as-habilidades-necessarias-para-o-profissional-de-ti>. Acesso em: 30 de set. 2022.

RICHARDSON, R. J.; WANDERLEY, J. C. **Medição de atitudes nas ciências da conduta**. João Pessoa: Editora UFPB, 1985.

SANTOS JÚNIOR, S. R. A. dos.; ALMEIDA JÚNIOR, R. A. C. de.; SILVA, S. M.; OLIVEIRA, R. S. de; ANDRADE, J. N. The student engagement during the Covid-19 pandemic against remote teaching and the use of GoogleClassroom. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. e130101119451, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i11.19451. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19451>. Acesso em: 3 out. 2022.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. B. The conceptualization and measurement of work engagement. *In*: BAKKER, A. B.; LEITER, M. P. **Work engagement: A handbook of essential theory and research**. New York: Psychology Press, 2010.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A.. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. **Journal of Organizational Behavior**, v. 25, n. 3, may 2004, p. 293-315.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 291f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>. Acesso em: 10 ago. 2022.

TIC NA EDUCAÇÃO do Brasil. **Unesco**. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>. Acesso em: 05 ago. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento, linguagem e desenvolvimento intelectual. *In*: VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: [Edição eletrônica] Ed Ridendo Castigat Mores, 2002. p. 77-89. Disponível em: <http://institutoelo.org.br/site/files/publications/5157a7235ffccfd9ca905e359020c413.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2017.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES

1ª Seção

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa Afetividade na Educação Profissional Técnica e sua seleção foi por amostragem não probabilística.

O objetivo deste estudo é identificar o comportamento afetivo no relacionamento professor/aluno e a interface na aprendizagem de competências para o trabalho. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois, participando desta pesquisa, você nos trará uma visão específica, pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

() Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Desde já, agradeço sua participação.

Orientador

Profº.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br

2ª Seção – Informações sobre os discentes / Perfil do Participante

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Faixa etária:

- 18 a 25
- 25 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- acima de 50

Qual seu grau de instrução?

- Ensino médio completo
- Ensino superior completo
- Ensino superior (cursando)
- Pós-graduação

Pertence a qual curso?

- Técnico em Administração
- Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
- Manutenção e Suporte em Informática

Qual módulo você está cursando?

- 2º módulo
- 3º módulo

Possui experiência profissional?

- Sim
- Não

Possui experiência profissional na área que você está estudando?

- Sim
- Não

3ª Seção – Opinião sobre o relacionamento professor-aluno em sala de aula e a aprendizagem de competências para o trabalho.

1. Compreendo por afetividade:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
O ato de afetar positivamente ou negativamente uma pessoa.						
Fornecer atenção e compreensão da outra pessoa						
Um fator importante para a aprendizagem						
Envolve emoções e sentimentos						
Agir com respeito, empatia e saber ouvir						

2. Considero que a relação interpessoal professor-aluno:

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Seja benéfica para meu aprendizado.						
Desenvolve a confiança						
Desenvolve o afeto						
Incentiva o diálogo						
Torna o clima em sala de aula mais harmonioso						
Torna as						

atividades mais prazerosas						
Incentiva a proatividade.						
Facilita a comunicação						

3. Quando o professor **demonstra empatia** (capacidade de se colocar no lugar do outro) em sala de aula.

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Me sinto mais à vontade para me expressar						
Participo mais das atividades em grupo						
Facilita as tomadas de decisão						
Consigo aprender mais						
Tiro mais dúvidas em aula						
Facilita o diálogo com o professor						
Desenvolve a confiança na relação professor/aluno						
Me sinto acolhido						

4. A **confiança** na relação professor-aluno favorece:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
A participação ativa nas aulas						
A vontade para aprender						
A resolução						

de conflitos						
O engajamento nas atividades propostas						
A empatia nas relações professor-aluno e aluno-aluno.						
O trabalho colaborativo						

5. A **postura** do professor em sua relação com o aluno favorece

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
A confiança no outro						
O respeito						
Motivação para a aprender						
Engajamento nas aulas						
Empatia						
Comunicação						
A autoconfiança						

6. Quando você recebe feedback positivo do professor:

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Favorece a minha autoconfiança						
Fico motivado(a) para aprender						
Participo intensamente das aulas						
Eleva minha autoestima						

7. Este curso tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências para o trabalho:

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Comunicar-se efetivamente						
Trabalhar em equipe						
Gerir conflitos de forma construtiva						
Autocontrole						
Demonstrar empatia						
Criatividade						
Tomada de decisões						
Desenvolver a Liderança						
Praticar resolução colaborativa de problemas						
Desenvolver atitudes empreendedoras						

8. O quanto a **relação interpessoal** com os professores tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes competências profissionais:

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Autoconfiança						
Trabalho em equipe						
Responsabilidade						
Empatia						
Engajamento nos projetos						
Autonomia						
Tomadas de decisão						
Resolução de conflitos						
Comunicação						

9. A **postura do professor** em sala de aula influencia meu comportamento quanto a:

	Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco
Comunicação						
Demonstração de Empatia uns com os outros						
Melhora no trabalho em equipe						
Engajamento nas atividades						
Curiosidade e mente aberta						

10. Quando o professor **compartilha sua experiência profissional e de vida** em sala de aula, favorece:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
Confiança						
Empatia						
Credibilidade						
Segurança						
Amizade						
O afeto						
Incentivo para aprender						
Interesse em prosseguir com os estudos						

11. Seu interesse pela disciplina é influenciado pela forma como o professor se relaciona com a turma?

Totalmente	Muito	Razoavelmente	Pouco	Muito pouco	Nem um pouco

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

1ª Seção

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa Afetividade na Educação Profissional Técnica e sua seleção foi por amostragem não probabilística.

O objetivo deste estudo é identificar o comportamento afetivo no relacionamento professor/aluno e a interface na aprendizagem de competências para o trabalho. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois, participando desta pesquisa, você nos trará uma visão específica, pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

() Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Desde já, agradecemos sua participação.

Orientador

Prof^o.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br

2ª Seção – Informações sobre o docente / Perfil do Participante

Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Faixa etária:

- 22 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- 61 a 70
- mais de 70

Em qual instituição você leciona?

- ETEC Franco da Rocha
- ETEC Francisco Morato
- ETEC Jaraguá

Para quais cursos, dos elencados abaixo, você leciona?

- Técnico em Administração
- Técnico em Desenvolvimento de Sistemas
- Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

Há quantos anos leciona na Educação Profissional Técnica?

- menos de 1 ano
- entre 2 e 5 anos
- entre 6 e 9 anos
- mais de 10 anos

Qual sua formação acadêmica?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Possui licenciatura para lecionar na Educação Profissional Técnica?

- Sim
- Não

Possui experiência profissional na área em que leciona?

- Sim
- Não

3ª Seção – A visão dos docentes quanto à relação professor-aluno em sala de aula e o processo de aprendizagem de competências para o trabalho.

1. Compreendo por afetividade:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
O ato de afetar positivamente ou negativamente uma pessoa.						
A disposição em fornecer atenção e compreensão a outrem.						
Um fator importante para a aprendizagem						
A capacidade em envolver-me emocionalmente pelas pessoas						
Habilidade em exercer a empatia						
A disposição para ouvir a outra pessoa						

2. O relacionamento interpessoal professor/aluno interfere no processo de aprendizagem de competências para o trabalho, a partir da postura docente quanto:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
Ao engajamento						
À comunicação						
À aceitação						
À confiança						

3. Das habilidades elencadas abaixo, com qual frequência você as mobiliza em sala de aula, na sua prática docente, visando mobilizar as competências dos discentes frente ao mundo do trabalho?

	Sempre	Muito frequente	Ocasionalmente	Pouco frequente	Quase nunca	Nunca
Empatia						
Relacionamentos positivos (proativos)						
Comunicação clara e objetiva						
Resiliência frente às situações de sala de aula						

Resolução de conflitos						
Estimular o trabalho em equipe						
Resolução colaborativa de problemas						
Demonstrar atitudes positivas pessoal e coletivamente						

4. A postura do professor em sala de aula influencia o comportamento dos alunos diante das atividades propostas quanto:

	Sempre	Muito frequente	Ocasionalmente	Pouco frequente	Quase nunca	Nunca
Ao entrosamento						
À aceitação das diferenças individuais						
Ao estímulo à melhoria tanto do trabalho individual quanto do coletivo.						
Ao engajamento dos discentes às atividades						
À capacidade em resolver problemas						
Ao Estímulo à Criatividade						
Não estimula nenhum dos itens acima						

5. Noto que afeto os alunos quando:

	Sempre	Muito frequente	Ocasionalmente	Pouco frequente	Quase nunca	Nunca
Demonstro empatia						
Sou ríspido ao responder as questões						
Falta						

flexibilidade						
Demonstro intolerância						
Não dou atenção						
Compartilho experiências profissionais						
Demonstro atenção e respeito						
Autêntico(a) coerente com as suas ideias.						
Não afeto						

6. Considero o diálogo entre professor e aluno:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo
Importante para criar confiança						
Deve ser direcionado apenas para assuntos escolares						
Deve ser direcionado para a troca de experiências profissionais e de vida						
Importante para o aprendizado						
Interfere no processo de aprendizagem						
Não interfere no processo de aprendizagem						

7. Quanto à minha relação com os alunos em sala de aula:

	Concordo totalmente	Concordo muito	Concordo	Concordo pouco	Concordo muito pouco	Não concordo

Apenas profissional						
Aceito como eles são						
Costumo dialogar sempre						
Forneço feedback com frequência						
Incentivo a autonomia						
Em situações de conflito, procuro agir com ponderação e empatia						

8. Quando demonstro aceitação e respeito pelos alunos, noto que:

	Sempre	Muito frequente	Ocasionalmente	Pouco frequente	Quase nunca	Nunca
Demonstram-se mais autoconfiantes						
Melhoram a autoestima						
Participam mais das aulas						
Demonstram-se mais empáticos						
Demonstram-se indiferentes						
Demonstram mais iniciativa nas aulas						
Influencia positivamente o aprendizado						

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E COORDENADORES

Esta entrevista faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Afetividade na Educação Profissional Técnica”, que compõe o Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Com a finalidade de conhecer a visão do professor e coordenadores sobre a afetividade na relação professor/aluno e sua influência na aquisição de competências para o trabalho, você está sendo convidado a participar desta entrevista.

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e domiciliado à
_____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____,
perante a pesquisadora Rose Aparecida de França.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Cedente:

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Orientador

Prof^o.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br

ENTREVISTA A SER REALIZADA COM PROFESSORES E COORDENADORES DE ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

1. Há quanto tempo leciona na Educação Profissional Técnica?
2. Qual sua visão sobre afetividade?
3. Qual sua visão sobre a afetividade na relação professor-aluno na Educação Profissional?
4. Como é a sua relação com os alunos em sala de aula?
5. Você acredita que uma relação professor-aluno positiva pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem?
6. Ainda em relação à questão acima, você considera que esta relação “positiva” pode contribuir para a aprendizagem de competências para o trabalho?
7. Você compartilha experiências profissionais e de vida com seus alunos?
8. Como você costuma avaliar o desempenho do aluno quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências solicitadas no plano de curso?
9. Você considera que as competências desenvolvidas nos cursos técnicos estão alinhadas às necessidades do mercado?

**APÊNDICE D – PERCEPÇÃO DOS ALUNOS QUANTO À AFETIVIDADE NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E NA APRENDIZAGEM**

Tabela 9 – Percepção dos alunos quanto a afetividade na relação professor-aluno e a aprendizagem

3. Quando o professor demonstra empatia (capacidade de se colocar no lugar do outro) em sala de aula	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Participo mais das atividades em grupo	5,4	0,8	0,1
Facilita as tomadas de decisão	5,4	0,8	0,1
Consigo aprender mais	5,5	0,7	0,1
Tiro mais dúvidas em aula	5,5	0,7	0,1
Facilita o diálogo com o professor	5,6	0,7	0,1
Desenvolve a confiança na relação professor/aluno	5,6	0,8	0,1
Me sinto acolhido	5,4	0,9	0,1
5. A postura do professor em sua relação com o aluno favorece:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
A autoconfiança	5,4	1,0	0,2
A confiança no outro	5,5	0,7	0,1
Comunicação	5,6	0,7	0,1
Empatia	5,5	0,7	0,1
Engajamento nas aulas	5,5	0,7	0,1
Motivação para a aprender	5,6	0,6	0,1
O respeito	5,7	0,5	0,1
9. A postura do professor em sala de aula influencia meu comportamento quanto a:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Comunicação	5,4	0,9	0,1
Curiosidade e mente aberta	5,4	0,9	0,1
Demonstração de Empatia uns com os outros	5,2	1,0	0,2
Engajamento nas atividades	5,4	0,7	0,1
Melhora no trabalho em equipe	5,4	0,9	0,1
10. Quando o professor compartilha sua experiência profissional e de vida em sala de aula, favorece:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Amizade	5,1	1,2	0,2
Confiança	5,2	1,1	0,2
Credibilidade	5,3	1,0	0,2
Empatia	5,2	1,0	0,2
Incentivo para aprender	5,4	1,0	0,1
Interesse em prosseguir com os estudos	5,5	1,0	0,1
O afeto	5,1	1,1	0,2
Segurança	5,2	1,0	0,2

Fonte: Dados de Pesquisa, 2022.

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 013/2022

1. PROTOCOLO Nº 018/2022	16/08/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 17/08/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TÉCNICA		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Rose Aparecida de França		
Roberto Kanaane		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p>		
<p>Após apreciação do projeto de pesquisa reapresentado, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>APROVAR</p>		
		
<p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Nelde de Brito Cunha</p>		
		
<p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
DISCENTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa Afetividade na Educação Profissional Técnica e sua seleção foi por amostragem não probabilística.

O objetivo deste estudo é identificar o comportamento afetivo no relacionamento professor/aluno e a interface na aprendizagem de competências para o trabalho. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois, participando desta pesquisa, você nos trará uma visão específica, pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

() Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Desde já, agradeço sua participação.

Orientador

Profº.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
DOCENTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa Afetividade na Educação Profissional Técnica e sua seleção foi por amostragem não probabilística.

O objetivo deste estudo é identificar o comportamento afetivo no relacionamento professor/aluno e a interface na aprendizagem de competências para o trabalho. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois, participando desta pesquisa, você nos trará uma visão específica, pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

() Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Desde já, agradecemos sua participação.

Orientador

Profº.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br

ANEXO D – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL**

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e domiciliado à
_____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____,
perante a pesquisadora Rose Aparecida de França.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Cedente:

Desde já agradecemos sua colaboração.

Orientador

Profº.Dr. Roberto Kanaane

e-mail: roberto.kanaane@cpspos.sp.gov.br

Pesquisadora

Rose Aparecida de França

e-mail: rose.franca@cpspos.sp.gov.br