



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE QUÍMICA

AMANDA CRISTINA MAGALHÃES COSTA

**AFETIVIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA NARRATIVA DOCENTE**

RIO DE JANEIRO

2024

AMANDA CRISTINA MAGALHÃES COSTA

**AFETIVIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA NARRATIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Química, Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Ensino de Química.

PROFESSORA ORIENTADORA
Dr^a. JULIANA MILANEZ

CIP - Catalogação na Publicação

M837a Magalhães Costa, Amanda Cristina
 Afetividade no Ensino de Química da Educação
 Básica: reflexões a partir da narrativa docente /
 Amanda Cristina Magalhães Costa. -- Rio de Janeiro,
 2024.
 89 f.

 Orientadora: Juliana Milanez.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Instituto de Química, Programa de Pós
 Graduação em Ensino de Química, 2024.

 1. Ensino de Química. 2. Educação Básica. 3.
 Afetividade. I. Milanez, Juliana, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AMANDA CRISTINA MAGALHÃES COSTA

**AFETIVIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DA NARRATIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Ensino de Química, Instituto de
Química, Universidade Federal do
Rio de Janeiro como requisito
necessário à obtenção do título de
Mestre em Ensino de Química.

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr.^a Juliana Milanez (Orientação)
Instituto Multidisciplinar de Química – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof Dr. Joaquim Fernando Silva
Instituto de Química – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr.^a Soraya Vieira Santos
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás

Para meu esposo Kauã e nossa
filha Laís

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pela minha vida, minha saúde e minha família. Por ter oportunizado a conclusão de mais uma etapa, mesmo com os desafios no caminho, tornando esse título ainda mais gratificante. Nada faz sentido sem a minha fé e espiritualidade, em cada passo.

Agradeço ao meu esposo Kauã, pelo seu amor e seu apoio incondicionais, por acreditar em mim e estar sempre sendo a minha base. Encontrei em você e no fruto do nosso amor, os respiros mais profundos e a força maior para continuar nos momentos mais desafiadores.

Agradeço à minha filha Laís, que chegou ao mundo bem no processo de pesquisa, transformando e ressignificando tudo, me mostrando o maior amor do mundo, me fortalecendo ainda mais nessa jornada e sendo a minha maior fonte de motivação e inspiração diária na vida.

Agradeço à minha mãe, que se dedicou uma vida em me mostrar o valor dos estudos. Mãe, este título de mestre também é seu. Te honro e te agradeço por toda a sua força, coragem e amor, que me trouxeram até aqui.

Agradeço ao meu irmão Diego, que sempre foi norte pra mim nos estudos, me inspirando com sua dedicação, humildade, coragem e amor, na pesquisa, na docência e na vida.

Agradeço à minha orientadora, professora Juliana Milanez, que desde o início respeitou meu espaço e desenvolvimento enquanto docente, pesquisadora, mulher e depois mãe. Obrigada Ju, por ter me acompanhado durante toda essa trajetória com rigor e sensibilidade, mostrando ser possível desenvolver pesquisa com humanidade.

Agradeço à Fundação, toda a equipe pedagógica e alunos, onde eu pude experienciar o início da minha carreira docente em um ambiente acolhedor, de trocas e espaço para me descobrir, me conhecer e me desenvolver.

Agradeço aos familiares e amigos, que estiveram sempre na torcida pela conclusão de mais um sonho, sendo incentivo e apoio para que fosse possível realizá-lo.

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”*

Paulo Freire

COSTA, Amanda Cristina Magalhães. **Afetividade no Ensino de Química da Educação Básica: Reflexões a partir da narrativa docente**. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender a concepção de professores da Educação Básica acerca da temática de afetividade, permeando questões que passam pela formação docente, os desafios relacionados a sua implementação enquanto práxis docente. Partimos da hipótese de que é necessário considerar aspectos socioemocionais também no processo de formação do(a) educador(a), para que ele(a) tenha maiores possibilidades de desenvolver uma prática educacional pautada na afetividade. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem de pesquisa narrativa, em que o objeto de estudo será a narrativa dos sujeitos. A pesquisa desenvolvida foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada realizada com professores(as) de Química da Educação Básica, de escolas da rede pública e/ou privada. Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD). Com base na análise dos dados foi possível observar a presença da afetividade no processo de ensino e aprendizagem dos professores entrevistados, que percebem o trabalho docente para além de reproduções de conteúdo, consideram a formação completa dos educandos. Entretanto, foram discutidos também os desafios para o desenvolvimento desta prática educativa pautada na afetividade, dando destaque para a falta de formação inicial e continuada acerca da temática. O produto dessa dissertação, apresentado na forma de e-book, traz/apresenta parte do meu diário de bordo em consonância aos referenciais teóricos estudados; o material foi concebido ao longo do desenvolvimento da minha pesquisa que coincide com minha entrada em exercício profissional e com minha caminhada no exercício da afetividade na sala de aula.

PALAVRAS CHAVES

Afetividade; Ensino de Química; Educação Básica.

COSTA, Amanda Cristina Magalhães. **Affection in the Teaching of Chemistry in**

Basic Education: Reflections based on the teaching narrative. Rio de Janeiro, 2024. Dissertation (Master's in Chemistry Teaching) - Institute of Chemistry, Federal University of Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

This research seeks to understand the conception of Basic Education teachers regarding the theme of affectivity, permeating issues that go through teacher training, the challenges related to its implementation as a teaching praxis. We start from the hypothesis that it is necessary to consider socio-emotional aspects also in the process of training the educator, so that he/she has greater possibilities to develop an educational practice based on affectivity. This is a qualitative research with a narrative research approach, in which the object of study will be the subjects' narratives. The research developed was submitted and approved by the Research Ethics Committee of the Macaé Campus of the Federal University of Rio de Janeiro under CAAE identification: 62316022.0.0000.5699. Data collection was done through a semi-structured interview conducted with Chemistry teachers from Basic Education, whether from public or private schools. The data were analyzed through Discursive Textual Analysis (ATD). Based on the data analysis, it was possible to observe the presence of affectivity in the teaching and learning process of the interviewed teachers, who perceive the teaching work beyond content reproductions, considering the complete formation of the students. However, the challenges for the development of this educational practice based on affectivity were also discussed, highlighting the lack of initial and continuing training on the subject. The product of this dissertation, presented in the form of an e-book, brings/presents part of my logbook in line with the theoretical references studied; the material was conceived during the development of my research, which coincides with my entry into professional practice and my journey in the exercise of affectivity in the classroom.

KEYWORDS

Affection; Chemistry Teaching; Basic Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 “ME MOVO COMO EDUCADORA, PORQUE, PRIMEIRO, ME MOVO COMO GENTE”	16
2 OBJETIVOS.....	23
2.1 GERAL.....	23
2.2 ESPECÍFICOS.....	23
3 JUSTIFICATIVA.....	23
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
4.1 A AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES.....	25
4.2 O PAPEL DOCENTE DIANTE DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	28
4.3 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES... 33	
5 METODOLOGIA.....	35
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	35
5.2 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA.....	36
5.3 COLETA DE DADOS.....	37
5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	38
5.4.1 Categorização.....	41
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	42
6.1 CATEGORIA 01 - PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS).....	42
6.2 CATEGORIA 02 - FORMAÇÃO, INICIAL E CONTINUADA, ACERCA DA AFETIVIDADE NA DOCÊNCIA.....	44
6.3 CATEGORIA 03 - PERSPECTIVAS ACERCA DA AFETIVIDADE: COMPREENSÕES E RELAÇÕES COM O TEMA.....	46
6.4 CATEGORIA 04 - AFETIVIDADE COMO PRÁXIS DOCENTE: AUTOPERCEPÇÃO.....	48

6.5 CATEGORIA 05 - AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.....	50
6.6 REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES.....	52
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	59
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
9 REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

“Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos.” (FREIRE, 2018, p.94)

Ensinar é sobre ser quem você é. É construir e reconstruir um novo ser. Vivenciar esses processos na construção do ser docente é misturar sua trajetória com o cotidiano, perceber nos desafios diários como as marcas do passado retornam. A docência te faz olhar pra si, porque não há prática pedagógica sem auto reflexão, sem o movimento de ir e vir entre o relacionamento interpessoal e o intrapessoal. E nessa dança, percebemos que a formação docente acontece todos os dias, a cada minuto de planejamento, a cada segundo de aula, a cada conflito mediado, a cada desafio vivido, a cada palavra trocada, a cada descoberta.

Tardif (2014) compreende que o ser docente tem uma formação prática muito importante, pois é nela que as interações acontecem e, a medida que ocorrem, formam e transformam a prática e o ser:

[...] tais características esboçam uma “epistemologia da prática docente” que tem pouca coisa a ver com os modelos dominantes do conhecimento inspirados na técnica, na ciência positiva e nas formas dominantes de trabalho material. Essa epistemologia corresponde, assim acreditamos, à de um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites. (TARDIF, 2014, p. 111)

Apresentar-se à sala de aula “com tudo que se é” implica em carregar para ela emoções, sentimentos, histórias, pensamentos e concepções, o que a torna um ambiente com múltiplas possibilidades, um universo composto por tantos outros, permeado por subjetividades e afetividade.

Tardif (2014) ainda aborda acerca dos múltiplos saberes docentes e suas variadas fontes, dizendo inclusive, que na prática educativa é difícil a identificação das fontes desses saberes, que se misturam e completam, seja nas tomadas de decisões, nos valores, na forma de se apresentar, nas mediações dos desafios cotidianos.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2014, p. 64)

Dentre os saberes docentes apresentados por Tardif (2014) há o denominado por ele de “saber experiencial”, que se relaciona com as funções do professor, um saber prático, que vai sendo adquirido ao longo do seu trabalho. Sobre este saber, Tardif (2014) pontua algumas características, entre outras, podemos destacar:

- É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc;
- É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho;
- É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva;
- É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho;
- É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser. (TARDIF, 2014, p.109,110)

Neste sentido, dentre os saberes docentes apresentados por Tardif (2014), o saber experiencial é um que evidencia o caráter pessoal e emocional da docência, trazendo à tona a complexidade do saber-ser e do saber-fazer docentes. Aponta ainda a personalidade, a história de vida, tudo que o docente foi e é como partes importantes do seu exercício profissional. Inclui também a afetividade como parte deste processo de apresentar-se como ser humano enquanto atua como docente (TARDIF, 2014).

A inclusão da temática afetividade na área educacional é considerada ainda recente, devido a um olhar positivista a respeito da subjetividade que envolve este estudo. Os estudos empíricos de temas mais subjetivos, como a afetividade, no âmbito da Educação surgiram somente a partir da década de 1970 e foi na década de 1990 que as emoções ganharam maior visibilidade através dos estudos de inteligência emocional de Goleman (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Wallon¹ traz as definições de termos como sentimentos, emoção e paixão que

¹ Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) foi um psicólogo, filósofo, médico e político francês. Tornou-se conhecido por seu trabalho científico sobre a Psicologia do Desenvolvimento.

fazem parte do aspecto mais abrangente da afetividade. A teoria walloniana também diz respeito à relação entre o individual e o social, de tal modo que a formação da pessoa ocorre de maneira orgânica, gradativa e inseparável do meio social (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Segundo Ferreira e Acioly-Régnier:

[...] podemos compreender a afetividade de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010; pag. 27)

Para Wallon a cognição também é um elemento fundamental na formação completa do homem e, assim como a afetividade, emerge do biológico e orgânico e é desenvolvida a partir da interação com o meio. Portanto, ambas, cognição e afetividade, surgem organicamente e vão ganhando complexidade a partir da relação e negociação constantes com o social, propiciando o desenvolvimento destes elementos e em maior instância, do homem completo (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Neste sentido, os movimentos em sala de aula do aluno, bem como as questões afetivas, muitas vezes são deixadas em segundo plano, como se fossem secundárias ao desenvolvimento cognitivo. Ou por vezes não são nem consideradas intencionalmente na prática docente, seja por uma questão abrangente, curricular, seja por ausência dessas temáticas nas formações iniciais e/ou continuadas dos docentes. Em algumas situações podem até ser mascaradas e/ou reprimidas em detrimento de um currículo/ escola/ docente que não compreende o indivíduo em sua totalidade.

Outra contribuição de Wallon a respeito do desenvolvimento humano é o que diz respeito ao movimento centrípeto, quando é voltado para o conhecimento de si próprio e ao movimento centrífugo, quando é voltado para o conhecimento externo, do mundo e de outras pessoas (FILHO, PONCE, ALMEIDA; 2009). O que implica no movimento dinâmico, harmônico e também conflitante que existe durante o desenvolvimento humano, em estar se descobrindo ao mesmo tempo que tem seu olhar sobre o outro e o mundo. Sendo o sócio-cultural imprescindível nesse processo, pois é a partir do contato com o outro e com o meio que ocorre a formação do indivíduo.

Dessa maneira, a sala de aula se configura como um ambiente em que as relações se estabelecem, entre os estudantes, dos estudantes com os docentes e

dos sujeitos com os objetos de estudo. E, portanto, a natureza afetiva está presente, podendo produzir impactos positivos ou negativos, a depender da mediação pedagógica (LEITE, 2012).

A perspectiva walloniana do homem como ser histórico-social atribui à educação uma grande importância no processo de desenvolvimento humano. Propostas pedagógicas pautadas nesta perspectiva buscam compreender o indivíduo em sua totalidade, visando seu desenvolvimento completo, para além de conhecimentos ditos “técnico-científicos”, fundamentando-se também na construção afetiva e social.

Partimos do pressuposto de que a afetividade dentro das escolas considera a educação menos verticalizada e centrada em currículos conteudistas. As escolas e seus processos de ensino-aprendizagem ainda são majoritariamente pautados na transmissão de conteúdos e conhecimentos, em que os professores exercem o papel de detentores desses saberes e os alunos ocupam uma posição apenas de receptores e reprodutores do que lhes é repassado. De acordo com Freire (1970), essa educação não dialógica é um processo de depósito e memorização de informações que compromete o pensar autêntico e o papel ativo de todos os seres humanos em relação ao mundo.

O ser docente precisa ter uma compreensão socioemocional de si mesmo e dos sujeitos com os quais se propõe a contribuir com a formação integral, pois “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2018). Portanto, pensar a afetividade no processo de ensino e aprendizado perpassa os caminhos da docência cotidianamente e a denominação e investigação de tal processo apresenta uma oportunidade de debates e reflexões acerca dessa temática, sobretudo na formação inicial e continuada de professores.

Segundo Freire:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (2018, p. 95).

Considerando o que foi apresentado, esta pesquisa busca compreender a concepção de professores da Educação Básica acerca da temática de afetividade,

permeando questões que passam pela formação docente e os desafios e possibilidades relacionados à sua implementação como práxis docente.

Posto isso, consideramos legítimas e emergentes as reflexões que busquem contribuir para uma educação que visa o desenvolvimento completo do ser humano, de forma integral, para além da mera mobilização de conceitos e procedimentos, mas que leve em conta a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, debates sobre essa temática oportunizam compreender como colocar em prática uma educação mais emancipatória, através das contribuições da afetividade.

Assim sendo, o presente trabalho, metodologicamente caracterizado como uma pesquisa qualitativa, visa trazer contribuições sobre a temática, promovendo reflexões acerca da afetividade no processo de ensino e aprendizagem no Ensino de Química da Educação Básica, sobretudo na formação e atuação docente nesse processo.

1.1 “ME MOVO COMO EDUCADORA, PORQUE, PRIMEIRO, ME MOVO COMO GENTE”

Parafraseando Paulo Freire no texto da Pedagogia da Autonomia: “me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.” (FREIRE, 2018, p. 92), demonstro neste momento da pesquisa que foi caminhando e fazendo a minha formação continuada que pude expandir minhas perspectivas; foi refletindo e pesquisando acerca do tema da pesquisa, adquirindo novas contribuições e olhares a partir da prática e das trocas, que precisei em dado momento recalculer a rota. Neste sentido, Paulo Freire (2018) diz que:

Este é outro saber indispensável à prática docente. O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro.” (FREIRE, 2018, p.93)

Enquanto me movo como gente, também estou em processo de descobertas, de aprendizagem, de tentativas, de experimentações, de desenvolvimento, de erros e acertos. Como docente eu me coloco no papel de formação ética dos educandos, sem desunir do ensino dos conteúdos, mas também me coloco como aprendiz no processo de formação continuada, bem como durante a prática docente, visto que o professor também está em constante processos de mudanças.

Inicialmente esta pesquisa pretendia compreender a concepção dos professores de Química da Educação Básica acerca da Educação Socioemocional, bem como se, e como, a desenvolviam.

A repercussão no Brasil sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas escolas de Educação Básica se deu prioritariamente a partir da aprovação da BNCC, em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio). Este documento normativo discorre a respeito de uma formação integral dos estudantes, afastando-se da concepção de educação pautada apenas no desenvolvimento intelectual e cognitivo.

De acordo com a BNCC a aprendizagem ao longo da Educação Básica deve estar consubstanciada no desenvolvimento de dez competências gerais. No documento, o termo “competência” é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). As habilidades socioemocionais são identificadas com facilidade nas três últimas competências gerais:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Tais competências gerais são apresentadas na introdução e ao longo do documento, especificamente na parte do Ensino Médio, há algumas palavras que podem ser associadas às habilidades socioemocionais, como: “emoção”, “sentimento”, “socioemocionais”, “empatia”. Essas menções não ocorrem em temas específicos, mas sim de forma intrínseca ao desenvolvimento de aprendizagem ou como finalidade ação educativa em áreas do conhecimento, por exemplo, o termo “emoção” aparece em Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades, competências específicas (pág. 496) (BRASIL, 2018; CANETTIERI et. al., 2021).

É importante mencionar que este documento não tem a intenção de

demonstrar ou guiar o processo de como colocar em prática as habilidades socioemocionais, devido ao seu caráter orientador. Consequentemente, a BNCC propõe um eixo norteador para que as escolas desenvolvam seus respectivos currículos dentro de suas particularidades e contextos socioculturais. Deste modo, fica a cargo de cada instituição escolar definir como essas competências socioemocionais serão contempladas nos currículos.

Apesar da BNCC abordar as competências de forma interdisciplinar e intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, algumas escolas têm idealizado programas específicos para o desenvolvimento das competências socioemocionais (BRASIL, 2018; CANETTIERI et. al., 2021).

A estruturação e aplicação de tais programas apresentam um viés mais pontual do desenvolvimento da Educação Socioemocional e para isso se faz necessária uma ampla reflexão, pois tem gerado diferentes debates acerca da utilização dessa temática como instrumento para o sucesso econômico e formação de capital humano capaz de autogerir suas emoções e se contentar com o que é oferecido na vida adulta, como condições de trabalho e até o desemprego (CANETTIERI et. al., 2021). Esse aspecto é digno de atenção para que a importância da temática não seja levada de sua legitimação à sua utilização como ferramenta para manutenção de um sistema socioeconômico historicamente opressor, ou defesa de ideais como os de meritocracia.

Dados estatísticos da população, como longevidade, saúde, educação, produtividade, entre outros, são interesses do Estado, visto que tais informações são importantes para o estabelecimento de objetivos, a fim de potencializar ações produtivas e intervir nos problemas. Assim sendo, o investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais é apresentado como uma estratégia justificada pelo risco social de formar cidadãos que não tenham as habilidades socioemocionais desenvolvidas. Esses cidadãos podem ser responsáveis por gerar altos custos para o país e se tornarem dependentes do Estado (CARVALHO; SILVA, 2017).

Pode-se compreender que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas escolas não tem apenas um viés legítimo de formar cidadãos mais preparados para o século XXI. O Estado apresenta interesses em formar adultos produtivos, consumistas e, além disso, empreendedores de si mesmos, consequentemente menos dependentes das ações estatais, gerando menos custos.

Para além do Estado, economistas e instituições privadas também estão focadas nesse propósito, através de programas e currículos socioemocionais com modelos padronizados para a implementação e acompanhamento do desenvolvimento das competências socioemocionais (CARVALHO; SILVA, 2017).

Por trás de uma ideia legítima de transformar o espaço escolar e ressignificar o papel da educação, há interesses políticos e econômicos que podem utilizar desses argumentos como forma de promover a formação de futuros profissionais que o mercado e o Estado têm interesse (CANETTIERI et. al., 2021).

Portanto, levando-se em conta como a temática “Educação Socioemocional” já se apresenta carregada dessas influências mercadológicas, trazendo consigo uma ideia de que é importante aprender uma autogestão das emoções para ser um cidadão/profissional melhor e mais qualificado para o mercado, é que a pesquisa em questão foi repensada.

O processo de estudo, de escrita, de leituras, de prática em sala de aula, de trocas, foi alterando minhas percepções sobre o tema ora em investigação. O que é natural e até esperado que ocorra, uma vez que durante o mestrado o nosso desenvolvimento como pessoa, profissional e pesquisador(a) deve ser um dos grandes propósitos.

Apesar dessa mudança ter acontecido de maneira contínua durante todo o processo, houve um momento mais específico que contribuiu de forma mais intensa, para essa grande “virada de chave”. Momento oportuno que trouxe um novo olhar para a pesquisa e a necessidade de tomadas de decisões, instigando uma reavaliação da parte teórica, uma nova perspectiva na análise do *corpus* e definições acerca do produto sob uma óptica mais lapidada. Este momento aconteceu na apresentação do relatório de qualificação do trabalho, quando as contribuições da banca trouxeram, de fato, uma grande “reviravolta” na minha relação com o tema.

Confesso que a princípio isso me trouxe certa insegurança já que parte de mim acreditava que o caminho até então percorrido talvez não tivesse sido tão proveitoso, mas na verdade, me dei conta que não chegaríamos a esse debate se eu não o tivesse caminhado até aquele momento. As ponderações realmente foram muito importantes para me envolver em uma profunda reflexão e reorganizar os sentidos e significados do tema estudado e todo seu arcabouço teórico, e como isso poderia ser de fato condizente com o que eu penso e acredito.

Os apontamentos convergiram para um ponto central no direcionamento da pesquisa: o termo “Educação Socioemocional”. Me dei conta que apesar de usar este termo com as melhores intenções, no intuito de pesquisar sobre a importância de a Educação pensar no ser estudante e no ser docente como seres completos, para além dos conteúdos pautados apenas na cognição, é um termo que já se apresenta incorporado de um sistema de conceitos baseado em uma ontologia neoliberal com a qual eu não me identifico e não pretendo me direcionar. Pelo contrário, meus referenciais, minha prática docente, se baseiam em uma ontologia marxista, portanto, usar esse termo causava incoerência e um desconforto em mim mesma, que até então confesso que percebia, mas não sabia exatamente de onde vinha.

Pois bem, vencidas as sensações de insegurança nesse primeiro momento de contradições, veio um grande alívio em tomar a decisão de definir que na verdade o que eu busco investigar é sobre o campo da afetividade nas salas de aulas e tudo que ele abrange. Ter essa inversão mudou o rumo de muitas coisas, mas ao mesmo tempo é como se agora eu finalmente estivesse no lugar certo, encontrado de verdade o que realmente vibra meu coração na área da pesquisa e que faz sentido para os meus estudos. Ter alcançado essa sensação de pertencimento e de estar me sentindo de fato confortável foi muito marcante e um tipo de “divisor de águas” no desenvolvimento do meu mestrado.

Lembro-me inclusive que um dos professores da banca de qualificação, bem no início da sua arguição, me perguntou sobre o que eu achava ser mais importante na pesquisa. Eu respondi que seriam as contribuições que meus estudos poderiam deixar para a área. Ele contra-argumentou dizendo que mais importante que isso é o meu desenvolvimento no decorrer da pesquisa. Hoje percebo e concordo o quanto de fato o desenvolvimento do(a) estudante é o principal resultado e ver o meu processo e o meu desenvolvimento durante o mestrado em todas as áreas é gratificante e posso dizer que valeu a pena e me sinto muito contemplada pela trajetória percorrida.

O termo “afetividade” já pode ser mais bem delineado em coerência com o que acredito e com os referenciais teóricos escolhidos. Ao pesquisar e aprofundar mais a respeito sobre a afetividade, um novo referencial teórico passou a fazer parte dos estudos e foi também incorporado na pesquisa, Henri Wallon. De acordo com a teoria psicogenética de Henri Wallon, o psiquismo é formado por três dimensões:

motor, cognitivo e afetivo, sendo elas interdependentes e integradas entre si (FILHO, PONCE, ALMEIDA; 2009). Dessa maneira, há a compreensão de que o desenvolvimento de uma dimensão não acontece de forma isolada da outra, assim sendo, ao buscar desenvolver o cognitivo por exemplo, o afetivo e o motor estão intrínsecos no processo e vice-versa.

Sob essa óptica há muito que se pensar na prática docente, uma vez que ao longo do percurso educacional observa-se que nas séries posteriores à Educação Infantil, na maioria das escolas, ainda predomina o desenvolvimento cognitivo, sem a compreensão da formação integral, desconsiderando o desenvolvimento afetivo e motor.

Ainda sobre esse movimento de mudança na pesquisa, é importante mencionar quais os possíveis impactos nos resultados da pesquisa, que já estava em curso. A coleta de dados foi feita a partir do roteiro de entrevista (apresentado em Apêndice A), nele estão 14 perguntas que foram criadas no início da pesquisa, quando o objeto de interesse ainda era definido com a utilização do termo “Educação Socioemocional”.

Contudo, quando houve a qualificação e as consequentes alterações supracitadas, as entrevistas já estavam feitas e inclusive já havia sido realizada uma pré-análise dos dados. Dessa maneira, após reflexões, novas leituras e interpretações do material coletado, as pesquisadoras concluíram que seria possível permanecer com os mesmos dados coletados após as mudanças, desde que fosse bem manejado de acordo com as novas referências e concepções. Por este motivo, justificamos o termo “Educação Socioemocional” no roteiro de entrevistas e também em alguns momentos da análise de resultados.

A necessidade da formação dos sujeitos para além da racionalidade, visando também um desenvolvimento de valores, da sensibilidade, entre outros aspectos de âmbito emocional e social, tem incluído a educação socioemocional nos currículos, sobretudo nas competências da Base Nacional Comum Curricular (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

A partir dessa nova demanda nos documentos educacionais, incluindo a BNCC, como apresentada acima, alguns materiais com o foco no ensino e desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais estão sendo produzidos. Peralta; Paranahyba; Santos, 2021 fizeram uma pesquisa para analisar alguns livros didáticos que foram produzidos, a fim de refletir o quanto esses

materiais contribuem ou limitam o desenvolvimento da afetividade e formação do ser completo, de acordo com Wallon. Um dos resultados apresentados é de que nestes materiais analisados, de maneira geral:

Estão presentes, ainda, muitas concepções oriundas do darwinismo social, uma vez que o objetivo de todos eles é formar sujeitos fortes e vencedores, ou seja, felizes, otimistas e adaptados a um sistema de produção que é, no mínimo, opressor. Finalmente, parte das justificativas apresentadas para a adoção desses materiais se resume aos problemas de escolarização, de indisciplina e de baixa empregabilidade, reafirmando a característica ahistórica e ideológica dos programas analisados. Assentados na racionalidade produtivista, falam, ainda, no custo benefício das habilidades que prometem desenvolver/ensinar. O objeto da educação, então, é retirado da autonomia do sujeito e da renovação da cultura e é voltado para a manutenção da exploração da mão de obra pelas grandes - e cada vez maiores - empresas". (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 289).

Neste sentido, o termo "Educação Socioemocional" está vinculado a esta ideia de desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes sob uma óptica sistematizada, com um material didático, tempo de aula fixo, com a finalidade de produzir indivíduos mais preparados para um mercado de trabalho, sendo interessante formá-los mais otimistas, empreendedores e gestores das próprias emoções, para servirem uma lógica neoliberal (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Enquanto que, por outro lado, o termo "afetividade", utilizado na pesquisa a partir dos estudos de Henri Wallon (1979), ultrapassa essa perspectiva mecanizada, como se fosse possível sistematizar e educar sujeitos social e emocionalmente de maneira simples, linear e quantificada. Dessa maneira, ao utilizarmos a afetividade de Wallon como objeto de pesquisa, estamos partindo da perspectiva de que a afetividade envolve também o que é retratado pela "Educação Socioemocional", como o desenvolvimento de valores, compreensão e reflexão dos sentimentos, mas supera esse termo, também trazendo implicações sobre as relações existentes entre os sujeitos, dos sujeitos com o objeto de estudo, os afetos e desafetos, aproximações e afastamentos, e ainda, a percebemos de uma maneira intrínseca à sala de aula.

De acordo com Peralta; ParanaHYba; Santos, 2021:

O que acontece na sala de aula não é diferente. Não basta ao(à) aprendiz decorar e reproduzir. Para garantir o fluxo do conhecimento, é necessário relacionar-se com o objeto. Nesse sentido, o fracasso escolar não é somente a reprovação, mas, do ponto de vista afetivo, o sucesso depende da aproximação ou do afastamento do conteúdo ensinado e aprendido, como afirma Leite (2012). Nesse contexto, a mediação pedagógica é determinante, e ignorar os afetos na sala de aula, como faz a tradição intelectualista de ensino, é um erro (FREIRE, 2018). (PERALTA;

Portanto, após ampla análise dos dados coletados, entendemos que seria totalmente possível manter a coleta de dados original, especialmente após a verificação de uma vasta riqueza de narrativas dos(as) entrevistado(as) que nos remetem automaticamente à afetividade na sala de aula.

2 OBJETIVOS

2.1 GERAL

Compreender a perspectiva dos professores de Química da Educação Básica acerca da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, bem como se, e como, a percebem.

2.2 ESPECÍFICOS

- Avaliar como, e se, a formação inicial e continuada prepara os professores de Química da Educação Básica para uma prática educacional desenvolvida a partir da afetividade;
- Avaliar como as vivências dos professores podem se configurar em desafios e/ou contribuições para uma prática educativa pautada na afetividade;
- Estruturar, com base na coleta de dados, uma proposta de intervenção/projeto que possa contribuir para a formação continuada dos professores acerca da afetividade, no formato de e-book produzido a partir de um diário de bordo.

3 JUSTIFICATIVA

Pode-se entender que os afetos estão diretamente associados ao processo de desenvolvimento humano, uma vez que é partir deles que conseguimos estabelecer desde os primeiros vínculos para a sobrevivência enquanto recém-nascidos, até a manutenção e estruturação do contato com o social e cultural, obtendo acesso então à linguagem, ao simbólico e representativo e ao desenvolvimento lógico e racional, sendo que, as ideias e estudos que apontam para a dicotomia entre a cognição e a afetividade precisam ser superadas. A teoria de

Wallon vai em sentido contrário a estas correntes que os colocam em posições opostas, em defesa da totalidade do ser humano e seu desenvolvimento em constante alternância e experimentação de ambos (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Ao explorar essa temática, esperamos contribuir com, e para, reflexões sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando a necessidade de uma educação que favoreça uma formação completa dos sujeitos. Contudo, acreditamos que pensar em abordar a afetividade com maior intencionalidade na docência requer investimentos e estudos que essa mudança demanda. Contrapondo-se com propostas simplistas, que sobrecarregam os professores como principais responsáveis pelo sucesso do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, bem como das mudanças paradigmáticas que emergem desse desenvolvimento, sem investimentos reais em suas formações, entendendo o grande desafio de se pensar em uma formação docente que também favoreça a formação socioemocional de quem educa.

Assim sendo, a pesquisa visa, sobretudo, contribuir para o debate reflexivo a respeito da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, pois, perceber, discutir e trazer contribuições acerca desta temática é utilizá-la como caráter emancipatório da educação, contrapondo-se aos interesses em abordar o tema do desenvolvimento socioemocional para atender interesses puramente neoliberais e mercadológicos. A partir desse constructo complexo e amplo acerca do tema, acreditamos poder contribuir com a área de ensino de química e com o campo da educação, viabilizando informações, conhecimentos e propondo ações acerca da afetividade no contexto escolar.

Portanto, a pesquisa visa contribuir para o maior conhecimento dos profissionais da educação a respeito da percepção dos professores de Química da educação básica sobre a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, além da compreensão dos desafios e possibilidades acerca dessa temática, principalmente no que tange à atividade docente. Além disso, o produto educacional permitirá que a pesquisadora concretize tais contribuições em forma de um e-book, produzido a partir de um diário de bordo, possibilitando o compartilhamento dos conhecimentos e reflexões para o público-alvo: professores de Química da educação básica.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A AFETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: WALLON E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A dimensão afetiva ocupa um espaço central na psicogenética de Henri Wallon e a sua caracterização se faz complexa e ambivalente: de natureza biológica e social. Faz parte tanto da origem orgânica do ser quanto da sua construção sócio-cultural. A natureza biológica é compreendida desde o nascimento da espécie humana, e é visto pela teoria da emoção como instrumento de sobrevivência, uma vez que é devido a poderosa capacidade de mobilização do meio através da emoção, do choro por exemplo, que o primeiro vínculo é criado e garante o atendimento das necessidades mais básicas do ser humano (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Enquanto o caráter social da dimensão afetiva pode ser compreendido, por exemplo, a partir da contagiosidade da emoção, em que o vínculo principal se estabelece, ainda nos primórdios da vida. Por exemplo, o choro da criança tem uma repercussão biológica altamente intensa na mãe, que supre as necessidades de sobrevivência do ser. Neste sentido que Wallon também o caracteriza como social, ele possibilita o estabelecimento do primeiro e mais forte vínculo, capaz de suprir a escassez cognitiva nos primórdios da vida (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Portanto, ao mesmo tempo em que a teoria walloniana ressalta a origem orgânica do ser, ela também aponta que o meio social transforma gradativamente a afetividade orgânica, esculpindo-a e também sendo o acesso para o instrumento simbólico da cultura. Assim, tem-se a percepção da dualidade, bem descrita inclusive no seguinte trecho: “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576 *apud*. FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

A partir da teoria walloniana pode-se compreender a afetividade como sendo um conjunto funcional que surge do orgânico e adquire um estado social, sendo uma dimensão fundante na formação completa do ser. Portanto, a definição de afetividade utilizada nestes estudos é mais complexa do que a compreensão vinda do senso comum (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010). Pode-se dizer também

que afetar-se está relacionado à “disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno/externo por sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY e ALMEIDA, 2005, p.19 *apud*. PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p. 284).

Wallon apresenta em sua teoria quatro núcleos funcionais na formação do indivíduo: 1. o *movimento*, 2. as *emoções*, 3. a *inteligência* e 4. a *pessoa*. O desenvolvimento acontece, segundo o autor, a partir da interação e da interrelação entre estes núcleos. A função do *movimento* pode ser dividida em expressiva, que diz respeito à base das expressões/manifestações das emoções; e a instrumental que é a respeito da ação direta no mundo. As *emoções*, por sua vez, são a função do desenvolvimento responsável pelo primeiro vínculo do indivíduo com o seu cuidador principal, e a partir dele a garantia da manutenção da vida e relação com o meio, sendo ela fundamental para esta relação da criança com o meio. A *inteligência*, que está associada ao conceito de cognição, destaca o papel da linguagem, que se constitui e se expressa por meio da fala. E a *pessoa*, ao mesmo tempo que abrange os três demais, também se faz de maneira independente na teoria, parte em que dedica-se a discutir sobre a formação da consciência de si no indivíduo, a construção do “eu” (GALVÃO, 2014).

As emoções, segundo Wallon, são acompanhadas de manifestações biológicas como contrações musculares, viscerais, entre outras. As emoções apresentam três aspectos: 1.contagiosidade: relaciona-se com a capacidade de contagiar o outro; 2. plasticidade: diz respeito a capacidade de auto observação e auto reflexão do corpo e seus sinais; e 3.regressividade: sobre a capacidade de regredir as atividades ao raciocínio (LEITE, 2012).

Compreende-se então as emoções com uma origem mais orgânica, de curta duração. Por outro lado, os sentimentos são vistos com uma origem psicológica, mais no campo representativo e com uma duração maior, enquanto a paixão compreende-se por ser ainda mais duradoura, centrada, com mais autocontrole a respeito do comportamento. A afetividade é um conceito mais amplo e complexo, que além de englobar estes três supracitados, ainda envolve vivências, formas de expressão e o fator sócio-cultural inerente no processo de desenvolvimento e manifestação da mesma (LEITE, 2012).

Percebe-se ainda a afetividade como o princípio, ela precede o conhecimento, visto que é a partir do sentir, tocar, afetar e ser afetado, o contato com o outro e com

o mundo que será possível acessar e construir o conhecimento. Partindo dessa ideia, podemos trazer este olhar da afetividade sobre o contexto escolar. Apesar da Educação ainda ser muito pautada no conteúdo, com o foco majoritariamente no decorar, reproduzir, no dito “intelectual” e racional, de acordo com Wallon não há desenvolvimento cognitivo sem o emocional e vice-versa. Além disso, Wallon defende o olhar no desenvolvimento da pessoa completa, dessa maneira, o trabalho docente não é “passar o conteúdo” e sim contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

Além do olhar integral para as crianças, a teoria walloniana também revela um olhar de dualidade para a criança, de modo que (1) a criança precisa ter suas necessidades atendidas naquele momento da sua infância, precisa ser vista e respeitada, inclusive a partir de suas individualidades e também (2) perceber a criança como um vir a ser, um indivíduo que está em constante desenvolvimento e que futuramente será um adulto. Esta perspectiva dualista é complexa e precisa também embarcar o contexto escolar, de uma maneira que as crianças não sejam vistas como uma “tábula rasa”, elas já trazem consigo suas histórias, individualidades, registros, gostos, vontades e emoções. Mas, que ao mesmo tempo, estão em constante desenvolvimento, a partir do contato com o meio social e cultural, sendo a escola parte importante desse contato (GALVÃO, 2014).

Portanto, as contribuições da teoria de Henri Wallon a respeito da psicogênese da pessoa apontam para a importância de uma proposta educacional que abranja o olhar do desenvolvimento humano em corpo, inteligência (cognitivo) e emoção, além de permitir reflexões acerca do papel docente em perceber e trabalhar com a afetividade em todo o processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento das aulas até às avaliações, perpassando pelas relações estabelecidas com os sujeitos e das relações entre os alunos e os objetos de estudos. A psicologia genética walloniana traz à luz ricas contribuições para propostas e práticas educacionais com um olhar da formação mais integral dos indivíduos, contrapondo-se com propostas conteudistas e com o foco apenas no desenvolvimento do pensamento lógico-racional, como se fosse possível essa segregação.

4.2 O PAPEL DOCENTE DIANTE DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O conhecimento cognitivo foi priorizado nas escolas do Ocidente desde o pós-iluminismo, com a escola baseada em uma estrutura curricular pautada na transmissão de conhecimentos considerados válidos (ABED, 2014). O privilégio do pensamento lógico nas escolas cedeu espaço para uma concepção de educação mais integral somente a partir da década de 1990, quando houve um interesse mundial em dialogar sobre a escola desejada para o século XXI (SILVA; SILVA, 2021).

O modelo de ensino ainda se baseia em um currículo pautado em saberes prontos em que o educador se encarrega de transmitir e o educando de reproduzir e isso não condiz com uma formação ampla do sujeito. O processo de ensino e aprendizagem escolar envolve a troca entre seres humanos e todos nas escolas continuam carregando suas emoções e estabelecendo vínculos, sendo necessário atentar-se também a isso para o desenvolvimento integral dos estudantes. Incorporar este olhar nas instituições escolares não se trata de inferiorizar os conteúdos que compõem a grade curricular, mas sim integrar a importância do desenvolvimento emocional e da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos precisam ir além de reproduzir conhecimentos, sendo capazes de opinar, refletir e transformar a realidade, contribuindo para um mundo melhor (ABED, 2014).

Silva e Silva (2021) sinalizam que a publicação do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Educação: um tesouro a descobrir, de Jacques Delors (1996), e, a publicação do livro de Edgar Morin (2011) Os sete saberes necessários para a educação do futuro (2011), impactaram a elaboração de políticas brasileiras que consideram diferentes dimensões do desenvolvimento humano no período escolar, como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Básica (LDB) e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ainda de acordo com Silva e Silva (2021), os documentos enfatizam a importância do desenvolvimento integral discente, incluindo aspectos socioemocionais e modificando paradigmas existentes na formação escolar até o final do século XX.

Acerca do desenvolvimento integral dos estudantes temos também as

contribuições de Paulo Freire (1970) que enfatiza as diferenças entre uma educação bancária e uma educação dialógica e emancipatória dos sujeitos. Freire (1970) usa o termo educação bancária enfatizando o interesse dos opressores em reforçar uma passividade dos educandos, em uma perspectiva como depósitos de conteúdos e objetos. O diálogo educador-educando é limitado, pois a educação transformadora e crítica surge a partir do vínculo e comunicação. Percebe-se que quanto mais adequados os homens estiverem a uma lógica única, a aquilo que é posto como verdadeiro e imutável, mais fácil para as minorias dominantes continuarem oprimindo, enquanto que quanto mais questionadores mais difícil será sustentar a segregação socioeconômica (FREIRE, 1970).

Consequentemente, não é possível entender a educação a partir de transmissão de conhecimentos como sendo uma construção social, uma vez que não há abertura verdadeira nem para o educador e nem para o educando se entenderem como atores e transformadores do conhecimento. A passividade e reprodução de saberes comprometem o caráter emancipatório educacional e isso interessa a classe dominante (FREIRE, 1970). Investir na percepção e valorização da afetividade no processo de ensino e aprendizagem é uma maneira de romper com essa lógica e pensar no espaço educacional como formação de cidadãos críticos, ativos e transformadores.

As transformações no ambiente escolar perpassam pelas reflexões da atividade docente, uma vez que os atores principais do processo de ensino aprendizagem são os alunos e professores. Sendo assim, não é possível pensar na afetividade no processo de ensino e aprendizagem sem aprofundar no papel do docente nesse processo. Apesar de nesse momento haver um enfoque maior sobre o fazer docente e suas implicações na temática em questão, é importante destacar que se trata de um processo complexo, com diferentes fatores envolvidos, que não isenta a participação da sociedade, das famílias e de políticas públicas (ABED, 2014).

De acordo com Tardif (2014) o saber docente é plural e proveniente de diferentes fontes, que pode ser dividido em saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. O saber experiencial caracteriza-se por ser dinâmico, heterogêneo e complexo, é ainda um saber existencial, ou seja, que também está ligado à história de vida do professor, sua personalidade, suas vivências e sua maneira de ser e agir. O fazer docente é fundamentalmente interativo, tendo como

objeto o ser humano, o que convida o professor a apresentar-se pessoalmente, com tudo que ele é, com seus limites e recursos. Além disso, o objeto de trabalho do professor também decorre da sua dimensão afetiva e, em respeito disso, Tardif afirma que:

[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (TARDIF, 2014, p. 130).

Tendo isso em vista, minimizar a atividade docente a meras reproduções conteudistas, valorizando apenas o saber disciplinar dos professores não engloba todas as dimensões da docência. Sendo assim, o professor passa a desempenhar o papel de instrutor dos alunos e não mais como o responsável pela sua formação integral. O fenômeno que coloca o professor nessa posição é a escola deixar de ser um ambiente de formação e torna-se um mercado, onde são oferecidos aos consumidores (pais e alunos) um capital de informações com o objetivo de serem úteis no mercado de trabalho (TARDIF, 2014).

Dessa forma, pode-se dizer que ao abordar a dimensão afetiva do trabalho docente estamos caminhando para uma perspectiva emancipatória da Educação, apontando para o objetivo da formação de sujeitos críticos e completos. Podemos assumir então que o caráter afetivo está intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem dentro de uma Educação que conversa com esses ideais. Entretanto, neste momento se faz necessário apresentarmos de uma maneira um pouco mais específica de como o ser e fazer docentes estão relacionados com a afetividade na prática.

Leite (2012) assume que a mediação pedagógica também baseia-se na afetividade e que de acordo com o desenvolvimento das práticas educacionais pode-se produzir efeitos afetivos positivos, que vão aproximar os alunos do professor e/ou do objeto de estudo, ou efeitos afetivos negativos, que vão ocasionar no distanciamento. E ao discutir a respeito da dimensão afetiva nas práticas pedagógicas identifica como a afetividade está relacionada com algumas decisões pedagógicas. Aponta que o objetivo ao destacar estas cinco decisões pedagógicas para discorrer acerca da afetividade não é de transmitir uma posição reducionista, evidenciando que há muitos outros fatores envolvidos, mas este enfoque foi feito a partir da coleta de dados da pesquisa realizada pelo Grupo do Afeto (LEITE, 2012).

As decisões pedagógicas estudadas, e as respectivas relações com a dimensão afetiva, foram:

(a) *a escolha dos objetivos*: a escolha dos objetivos será influenciada pelo aspecto afetivo a partir do momento que a relevância dos mesmos será definida por uma determinada população ou sujeito e os alunos reconhecerem esta relevância aumenta as possibilidades deles estabelecerem um vínculo afetivo positivo com os estudos para atingirem tais objetivos;

(b) *a decisão sobre o início do processo de ensino*: iniciar o ensino consciente dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do objeto de estudo aumentam as possibilidades de que relações afetivas positivas sejam estabelecidas, enquanto que quando o professor inicia o conteúdo de maneira muito além do conhecimento dos alunos há maiores chances de criar o afastamento dos alunos do objeto de estudo e desestimulá-lo logo no início do processo de ensino e aprendizagem;

(c) *a organização dos conteúdos de ensino*: organizar os conteúdos de maneira adequada, ou seja, o professor não ensina todo o conteúdo de uma vez, há uma organização e uma lógica epistemológica, isto aumenta as chances dos alunos terem um vínculo positivo com o objeto de estudo;

(d) *a escolha dos procedimentos e atividades de ensino*: está ligada às relações interpessoais que efetivamente vão acontecer em sala de aula, a partir do que o professor irá propor: aula expositiva, como será essa aula, atividades em grupos, as mediações, realizar pesquisa de campo, como serão as instruções para isto. Todas estas decisões vão se relacionar de maneira bem direta e com uma devolutiva mais rápida e perceptível dos impactos afetivos positivos ou negativos produzidos nos estudantes;

(e) *a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino*: os dados destas pesquisas concluem que a avaliação tradicional tem sido um dos principais fatores de afastamento afetivo entre os alunos e os objetos de estudo, uma vez que a lógica da avaliação tradicional está na ideia de ranqueamento dos alunos, classificando-os entre os melhores e os piores. Nesse sentido, a avaliação transmite a ideia de que ensino e aprendizagem são independentes, como se ensinar fosse papel do professor e a aprendizagem obrigação do aluno e que o fracasso na avaliação corresponde apenas à falta de aprendizagem do aluno. Dessa maneira, o artigo discute sobre a importância de pensar em sistemas de avaliação alternativos, que condizem mais com uma perspectiva da relação dialética existente entre o ensino e

aprendizagem, possibilitando uma aproximação afetiva dos alunos com os objetos de estudos (LEITE, 2012).

Pode-se concluir, portanto, que a afetividade está presente no exercício docente em diferentes etapas, não apenas, como é mais comum visualizar, nas relações diretas do professor-aluno. A afetividade está intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, às decisões pedagógicas dos docentes e também contidas em todo o projeto e diretrizes pedagógicas, sendo estes capazes de impactar (positiva ou negativamente) as relações estabelecidas dos sujeitos/alunos com os objetos/estudos. Então, desde a escolha dos objetivos de ensino até o sistema de avaliação são decisões que vão trazer resultados sobre a relação dos alunos com os objetos de estudos, permeando as relações interpessoais dos professores com os alunos (LEITE, 2012).

Dessa maneira, resgatar a perspectiva dos professores como formadores de seres humanos possibilita maior espaço para a relevância da dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem. As experiências em sala de aula geram emoções que influenciam diretamente os pensamentos, ações e motivações dos estudantes, portanto, é de suma importância que os professores tenham recursos para desempenhar o manejo dessas emoções e também no que tange a autorregulação emocional (NOVAIS; FERNANDEZ, 2017). Afinal, antes de perceber e incorporar a afetividade em suas práticas educacionais os professores precisam ter o conhecimento dessa dimensão e os impactos dela em sala de aula, através da formação e prática docente. Além de ter embasamento teórico e prático, reflexões e diálogos sobre a autorregulação emocional, que também serão relevantes para a atuação docente.

A dimensão afetiva está presente nas salas de aula, tanto nas interações sociais quanto nas relações que os sujeitos estabelecem com o objeto de estudo. Portanto, o professor precisa além de ter domínio de seu conteúdo e conhecimentos pedagógicos, ser um bom gestor de emoções e de relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem (NOVAIS; FERNANDEZ, 2017). Contudo, bem como os demais saberes da docência, a necessidade da constante busca de autorregular as emoções e de mediar as emoções dos alunos deve ser fundamentada, estudada, discutida e desenvolvida desde a formação inicial, tendo oportunidades também em formação continuada até em pensar propostas para que este processo perpetue nas práticas docentes, de maneira coletiva, com amparo da

coordenação e direção pedagógicas, colegas de trabalhos, entre outras estratégias.

Sendo assim, fomentar estudos sobre essa temática e implementá-la de forma mais intencional e explícita na formação inicial e continuada dos professores é de grande relevância, visando maior embasamento e preparação para atuarem com a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, bem como, pensar também em seu desenvolvimento como docente junto aos alunos, enquanto indivíduos completos.

4.3 A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS DOCENTES

A compreensão da natureza dos saberes docentes pode ser de grande valia para caminharmos rumo ao aprimoramento das formações inicial e continuada dos professores, inclusive no que diz respeito à temática estudada na presente pesquisa: a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, concordamos com Tardif (2014) que aponta para uma construção multidisciplinar do ser docente e que o seu desenvolvimento se dá progressivamente, exigindo tempo, prática, hábito, experiência, etc.

Diante ao pluralismo do saber docente, Tardif (2014) propõe um modelo tipológico a fim de identificar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

profissão, na sala de aula e na escola	dos pares, etc.	
--	-----------------	--

(TARDIF, 2014, p.63)

A partir da análise do Quadro 1 pode-se observar que há muitos saberes que são “externos” à ação do professor, ou seja, não são produzidos de forma direta por ele, sendo, portanto, caracterizados pelo seu aspecto social e proveniente de experiências anteriores, até mesmo antes do início da carreira docente.

Neste sentido, é importante notarmos que o ser e fazer docentes são provenientes de uma construção social. Mas que, apesar de conscientes da importância desses saberes mais experienciais e inerentes à ação direta do docente, há também parte proveniente de ações diretas, como os saberes de formações profissionais, inicial e continuada, saberes dos programas e livros pedagógicos e saberes provenientes da prática em sala de aula.

Segundo Tardif (2014):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014, p.14).

Dessa forma, podemos entender que a formação continuada dos professores é de suma importância para a carreira docente, visto que, bem como Tardif (2014) nos mostra, não há um conjunto de saberes cognitivos pré-estabelecido e imutável para o ser e fazer docentes, ele é construído ao longo do tempo, com a prática, sendo influenciado e formado social e historicamente. Este caráter mutável e complexo da prática docente nos leva a refletir o quanto é importante que sejam oferecidas formações continuadas de maneira sistêmica aos professores e também o quanto devemos olhar para as experiências desses professores, tanto no que diz respeito às suas vivências em sala de aula, quanto nas salas dos professores, quanto às pessoais. Uma vez que tudo isso afeta e interfere no seu ser e fazer docentes, à medida em que vai elaborando e executando o seu ofício (TARDIF, 2014).

O desenvolvimento socioemocional dos alunos perpassa também a formação de docentes para este fim educacional, uma vez que os professores são os principais multiplicadores. Nos últimos anos tem crescido o interesse nesse

desenvolvimento dos professores levando em conta os aspectos emocionais, inclusive porque sabe-se dos benefícios para além do desenvolvimento nos alunos, tais como: importância da saúde mental, redução do distanciamento e atitudes incoerentes em relação aos alunos, melhoria para lidar com as situações desafiadoras, motivação da aprendizagem, minimização de comportamentos agressivos e condutas inapropriadas e, também, contribuição para um clima emocional mais estável e saudável nas salas de aula (SILVA; SILVA, 2021).

Contudo, apesar desses benefícios e aumento no interesse, segundo uma revisão integrativa foram identificados apenas 18 programas no mundo voltados para o desenvolvimento socioemocional com o foco no educador (SILVA; SILVA, 2021). Atualmente, o foco principal são os alunos, mas é preciso refletir que não tem como pensar no desenvolvimento dos alunos, sem antes pensarmos e colocarmos em prática maneiras de contribuir com a formação e exercício docentes para este intuito.

5 METODOLOGIA

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi de cunho qualitativo, uma vez que buscou descrever os fenômenos pelas palavras e não por números ou medidas, diferentemente de pesquisas quantitativas em que o foco é na medição e avaliação (COUTINHO, 2013). Nesse sentido, Mól (2017) afirma que:

A pesquisa qualitativa compreende a ciência como uma área do conhecimento que é construída pelas interações sociais no contexto sociocultural que as cercam. Por isto, seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões (MÓL, 2017, p. 502).

Além disso, o próprio sujeito pesquisador na pesquisa qualitativa pode também ter diferentes perspectivas, interpretações e análises a depender do seu olhar social, cultural, das suas experiências pessoais e profissionais.

Há uma grande variedade de abordagens em pesquisas qualitativas, tais como: pesquisa narrativa, pesquisa etnográfica, pesquisa ação, pesquisa estudo de caso, pesquisa fenomenológica e pesquisa documental (MÓL, 2017). Neste trabalho foi utilizada a pesquisa narrativa, em que o objeto de estudo será a narrativa dos sujeitos. A pesquisa aconteceu, portanto, a partir das experiências subjetivas dos

participantes, solicitadas com intencionalidade pelo(a) pesquisador(a) (MÓL, 2017).

Como técnica de coleta de dados foi utilizada a entrevista. Segundo Gil (2008, p. 109 apud SELTZ et al., 1967, p. 27):

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al., 1967, p. 273).

Dessa maneira, a escolha da entrevista como método de coleta de dados foi pensada para proporcionar uma interação entre a docente pesquisadora interessada no tema com os docentes entrevistados que vivenciaram ou vivenciam alguma relação com a temática investigada, de tal modo que as narrativas pudessem oferecer ao estudo análises reflexivas dos dados e contribuições para o desenvolvimento de uma intervenção/projeto.

5.2 PÚBLICO ALVO DA PESQUISA

Foram convidados a contribuir com a pesquisa professores(as) de Química da Educação Básica, ou seja, que já atuaram ou atuam com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e/ou séries do Ensino Médio, sejam de escolas da rede pública, privada ou ambas.

Por se enquadrarem no perfil do público alvo definido, bem como por questão de ordem prática, foram convidados professores da Educação Básica atualmente matriculados no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui / UFRJ) – mesmo programa de Pós-Graduação da proponente da pesquisa em tela. Além disso, não houve critérios de exclusão, tendo em vista que foram consideradas as entrevistas de todos os professores convidados que concordaram em colaborar com a presente pesquisa.

Devido a eventuais dificuldades para encontros presenciais, principalmente em relação à distância, deslocamento e questões sanitárias devido ao período da pandemia de COVID-19, as entrevistas aconteceram de forma remota através da plataforma do Google Meet. Elas tiveram uma duração média de 1 hora, variando entre 22 minutos (a mais curta) à 1 hora e 13 minutos (a mais longa) e foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2022. Sob autorização do uso de imagens e depoimentos dos(as) participantes as entrevistas foram gravadas. Conforme explicado para os(as) participantes, as gravações não foram expostas em momento algum da pesquisa, elas foram utilizadas apenas para facilitar os

processos das transcrições.

Além disso, para garantir o anonimato dos(as) entrevistados(as) foi estabelecido um código de identificação para a apresentação e análise dos dados. Foram realizadas cinco entrevistas com professores(as), desse modo, cada um(a) foi identificado como “PROF” e em seguida um número de identificação em ordem crescente. Dessa forma, temos como participantes da pesquisa: PROF01, PROF02, PROF03, PROF04 e PROF05. A ordem numérica foi criada a partir da ordem alfabética dos nomes de cada participante, que foram guardados em sigilo.

5.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu a partir de uma entrevista semiestruturada, conduzida por meio de um roteiro contendo 14 perguntas, apresentado no Apêndice A. Foram analisadas as 11 primeiras perguntas do roteiro, que se relacionam diretamente ao objetivo do trabalho, no novo direcionamento dado à pesquisa. As últimas três perguntas (números 12, 13 e 14), apesar de também transcritas, não foram analisadas por abordarem diretamente questões sobre a BNCC, que após as mudanças realizadas na pesquisa (apresentadas no tópico 1.1) perderam o objeto. É importante ressaltar que as perguntas foram norteadoras, ou seja, ofereceram certa flexibilidade para possíveis necessidades de novos questionamentos complementares à narrativa do entrevistado, ou mesmo, que facultasse uma alteração da ordem das perguntas a depender do fluxo da entrevista e dos apontamentos do(a) entrevistado(a).

A entrevista se classifica como semiestruturada, uma vez que o intuito é que a entrevistadora use as perguntas apenas para direcionar e não para restringir os(as) entrevistados(as). Dessa forma, as perguntas foram pensadas e estruturadas de forma ampla, para que os participantes tenham espaço para expor suas perspectivas e concepções sobre o tema em debate.

A pesquisa desenvolvida foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob a identificação **CAAE**: 62316022.0.0000.5699.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD), que se encontra entre duas formas bastante conhecidas de análises de dados na

pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. O marco característico da análise textual discursiva é a busca da compreensão de um fenômeno que emerge a partir da análise, sendo assim, nessa abordagem não há a intenção de saber o que é certo ou errado, de encontrar a verdade ou de saber o que os sujeitos quiseram dizer. Nesse sentido, o pesquisador precisa estar disposto a perceber o fenômeno com base no que está descrito, com o foco na palavra, de tal maneira a construir novas compreensões e sentidos através do que emerge a respeito do tema em estudo (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Os procedimentos que envolvem a análise textual discursiva são: produção do corpus²; unitarização do *corpus*; organização por aproximação de sentidos; categorização inicial; categorização intermediária; categorização final; metatextos. Entretanto, é válido destacar que tais procedimentos não precisam necessariamente acontecer com esta sistematização linear, podem ocorrer de uma maneira mais complexa, em que os sentidos e compreensões se conectem como uma rede (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Além disso, na ATD a linguagem desempenha protagonismo, visto que é através dela que o pesquisador poderá entrar em contato com os movimentos de compreensão, construção e reconstrução. Nessa perspectiva, entende-se como o sujeito pesquisador amplia seus conhecimentos e campos de consciência durante o processo de análise, que só são possíveis a partir da linguagem (MORAES; GALIAZZI, 2006). A respeito disso, Moraes e Galiuzzi (2006) expressam que:

[...] a significação de mundo nunca é completa. Nunca é dada, jamais é fechada. Solicita sempre que o sujeito participe de sua reconstrução em um processo linguístico. O pesquisador ao envolver-se em uma análise textual discursiva assume de modo mais consciente esta reconstrução constante de seus mundos, sempre por intermédio da linguagem (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123).

A análise textual discursiva não acontece de maneira linear, objetiva, sistematizada e distante do sujeito pesquisador, mas sim a partir de um processo de ir e vir, complexo, de construção e reconstrução e, sobretudo, com as interpretações a partir do olhar do sujeito pesquisador, com tudo que ele traz. Dessa forma, os resultados aqui apresentados serão uma análise dos pontos principais que emergiram das entrevistas realizadas.

De acordo com Moraes e Galiuzzi (2016, p. 122):

² *corpus* nesse contexto refere-se ao material que será analisado, podendo ser, por exemplo, entrevistas, resumos de teses, respostas de questionários, entre outros.

O envolvimento com a análise textual discursiva implica ruptura com o paradigma dominante de ciência, fundamentado em suposta verdade, objetividade e neutralidade. Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados.

Com a produção do *corpus*, que nesta pesquisa foram os textos transcritos das entrevistas, foram realizados os procedimentos da análise textual discursiva (unitarização de sentidos, organização por aproximação de sentidos, categorização inicial, categorização intermediária, categorização final e metatextos). Além disso, entendemos que a análise dos resultados foi elaborada a partir das interpretações e impressões das pesquisadoras sobre o seu material de estudo. E, como trata-se de uma metodologia caracterizada pelo movimento de construção e reconstrução, a análise serviu como um material a ser revisitado durante toda a análise e estudo do tema de pesquisa.

A etapa de unitarização de sentidos se deu a partir da identificação de trechos das falas das entrevistadas (retiradas do *corpus* da pesquisa) que foram denominados como turnos, selecionados de forma sequencial e a medida que foram sendo identificados com os objetivos da pesquisa. A partir disso, em cada turno foram selecionadas as denominadas unidades de significado (também chamadas de unidades de análise ou unidades de sentido), que consistem em apresentarem um sentido pertinente ao propósito da pesquisa. Portanto, foi a partir da desconstrução do *corpus* que as unidades de significado foram identificadas e, posteriormente, foram organizadas de acordo com as categorias elencadas para esta pesquisa. Neste sentido, segundo Moraes e Galiazzi (2006):

O mergulho no rio da linguagem dentro do processo da análise textual discursiva, é inicialmente um movimento destrutivo, de identificação e expressão de unidades elementares obtidas a partir do material do *corpus* da pesquisa. Esse início denomina-se de unitarização, a fragmentação, codificação e atribuição de títulos a unidades elementares de sentido construídas a partir de uma leitura e impregnação intensa com o material de análise. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123)

Além disso, Moraes e Galiazzi (2006) também destacam sobre a personalidade dos autores da análise, afirmam que “unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123). Dessa maneira, diferentes autores da análise poderiam produzir diferentes unidades de

significado, uma vez que este processo está associado aos olhares e interpretações de quem o texto está sendo submetido à análise.

Uma vez que este processo de desconstrução do *corpus* para a unitarização de significados foi feita, pode-se iniciar as tentativas de (re)organização das ideias e significados que foram sendo atribuídos pelo(s) autor(es) da análise, emergindo assim, as categorias. Como mencionado anteriormente, pode-se denominar o processo de categorização como inicial, intermediária e final, uma vez que há um processo de “refinamento” e aperfeiçoamento das categorias. Segundo Moraes e Galiuzzi (2006) “as categorias não nascem prontas, exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Sobre os processos de unitarização e categorização Moraes e Galiuzzi (2006) apresentam uma relação entre essas etapas da análise textual discursiva:

A combinação da unitarização e categorização corresponde a movimentos no espaço entre ordem e caos, em um processo de desconstrução que implica construção. A unitarização representa um movimento para o caos, de desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é movimento construtivo de uma ordem diferente da original. (MORAES, GALIAZZI, 2006, p. 125)

A análise textual discursiva convida o autor a aprender a lidar com esses movimentos cíclicos de desconstrução e construção, de desordem e ordem, assim sendo, Moraes e Galiuzzi complementam que:

[...] é importante saber conviver com este momento de desorganização para possibilitar a emergência do novo. É no espaço entre caos e ordem, entre desorganização e categorização que surgem novas e criativas interpretações e compreensões. (MORAES, GALIAZZI; 2006, p. 126).

Em seguida, após a categorização é o momento de concretizar as novas compreensões através dos denominados metatextos, que segundo Moraes e Galiuzzi (2016) “os novos *insights* são expressos em forma de linguagem e em profundidade e em detalhes” (MORAES, GALIAZZI; 2016, p. 65). Os metatextos da presente análise foram sendo produzidos à medida que as demais etapas também estavam sendo conduzidas, mas o enfoque maior aconteceu após as categorias finais serem estabelecidas. Os metatextos estão apresentados no decorrer dos resultados e discussão (item 6.2).

5.4.1 Categorização

O processo de categorização, segundo Moraes e Galiazzi (2016) é um aspecto central da ATD, sendo que há duas maneiras para a produção de categorias: (1) a priori, quando o(s) pesquisador(es) elabora(m) as categorias de maneira intuitiva e dedutiva, antes da análise acontecer; ou (2) emergentes, que são aquelas que surgem a partir da leitura do corpus. Além destes dois caminhos apresentados, há uma terceira possibilidade, a categorização mista, trata-se de uma mistura entre os dois métodos supracitados, em que inicialmente há a definição de algumas categorias a priori e após a análise elas são complementadas e/ou reorganizadas.

A presente análise realizou o processo de categorização a partir do método misto, pois foram definidas algumas categorias inicialmente, de maneira intuitiva, apenas com a construção e leitura do corpus, e posteriormente, durante e após a análise, no processo de desconstrução e unitarização, as categorias foram revistas, complementadas e reorganizadas. A respeito da categorização que ocorre de maneira intuitiva Moraes e Galiazzi (2016) afirmam que:

As categorias produzidas por intuição originam-se de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador a partir de uma intensa impregnação dos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 46)

Esta etapa foi parte importante na presente pesquisa para iniciarmos o processo de produção das categorias. E foi durante o processo de desconstrução do corpus e unitarização dos significados que as categorias criadas a priori foram sendo mais bem estabelecidas e complementadas. Assim como Moraes e Galiazzi (2006) mencionam: “a partir da unitarização criam-se as condições para a categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos. As categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza.” (MORAES, GALIAZZI; 2006, p.125).

Portanto, após esse processo de ir e vir na atribuição de significados e categorização, alcançamos as categorias produzidas que são apresentadas a seguir no Quadro 2.

Quadro 2 - Apresentação das categorias

CATEGORIAS	
1	Perfil dos(as) entrevistados(as);
2	Formação, inicial e continuada, acerca da afetividade na docência;
3	Perspectivas acerca da afetividade: compreensões e relações com o tema;
4	Afetividade como práxis docente: autopercepção;
5	Afetividade no processo de ensino e aprendizagem: desafios e contribuições das experiências pessoais e profissionais.

Fonte: Produção Autoral

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise do corpus, após percorrer as etapas já mencionadas na metodologia, que fazem parte do processo da ATD, foi possível alcançar resultados que serão aqui apresentados, juntamente com a apresentação da última etapa desta análise: os metatextos. As categorias são apresentadas, uma a uma, com os respectivos detalhamentos e análise. Posteriormente, são apresentadas as reflexões que também se configuram como metatexto, a partir de todo o processo de análise dos dados.

6.1 CATEGORIA 01 - PERFIL DOS(AS) ENTREVISTADOS(AS)

A Categoria 01 foi criada após análise das primeiras quatro perguntas do roteiro de entrevista (*Apêndice A - 01- Qual a sua formação inicial? 02- Atua como docente atualmente? 03- Você atuou/atua em escola pública, privada ou ambas? 04- Por quanto tempo você atuou/atua nessa(s) escola(s)?*).

Essas perguntas são importantes para conhecermos o perfil dos(as) entrevistados(as), objetivam conhecer melhor os(as) participantes da pesquisa, principalmente em relação a formação e o contexto de atuação. Os turnos e unidades de significado que traduzem essa categoria, são trazidos no Apêndice B - Quadro 5 a Quadro 9 e o resumo das informações são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Perfil dos(as) participantes*

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4
--	-----------	-----------	-----------	-----------

PROF 01	Formação inicial em rede particular; licenciatura e bacharel (1996-2000).	Sim. Ensino Médio.	Atuação sempre na rede pública.	Atua desde 2002. Nas escolas atuais, uma está há 17 anos.
PROF 02	Formação inicial em rede particular; licenciatura (conclusão em 2005).	Sim. Ensino Fundamental e médio.	Atuação em rede particular.	Atua desde 2005. Nas escolas atuais, uma está há 8 anos e na outra há 4 anos.
PROF 03	Formação inicial em rede pública; licenciatura (2014-2021).	Sim. Em curso pré-vestibular/ pré-militar e em escola no Ensino Médio.	Atuação em rede particular.	Atua desde 2021. No curso atual está há 8 meses e na escola há 4 meses.
PROF 04	Formação inicial em rede pública; licenciatura (conclusão em 2017).	Sim. Ensino Médio.	Atuação em rede pública.	Atua há 1 ano nesta escola atual.
PROF 05	Formação inicial em rede privada; licenciatura e bacharelado (conclusão em 1997).	Sim. Ensino Médio e curso pré-vestibular social.	Atuação em rede particular.	Atua desde 2009. Na escola atual está há 8 anos e no pré-vestibular há 2 anos.

* Questões apresentadas no Apêndice A; Fonte: Produção Autoral

Como descrito anteriormente na seção de metodologia, os(as) entrevistados(as) foram professores(as) de Química da Educação Básica, ou seja, que já atuaram ou atuam com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e/ou séries do Ensino Médio (EM), de escolas da rede pública, privada ou ambas.

Por questões práticas e de conveniência, por se enquadrarem no perfil do público alvo definido, os(as) professores(as) entrevistados(as) são mestrandos matriculados e/ou egressos no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química (PEQui/UFRJ) – mesmo programa de Pós-Graduação da pesquisadora mestranda, ou seja, são docentes que decidiram investir em formação continuada por meio do mestrado.

A partir dos dados apresentados no Quadro 3 pode-se observar que todos(as) participantes possuem formação específica para atuarem com EM já que cursaram Licenciatura em Química, e alguns possuem também o Bacharelado em Química; dos cinco, três tiveram a formação inicial em rede particular e dois em rede pública.

Além disso, dois participantes concluíram a formação inicial na década de 1990, enquanto três apresentaram formação após o ano de 2000.

Todos(as) atuam como docentes em escolas de ensino regular, sendo que dois também estão atuando em cursos preparatórios. Além disso, três atuam em redes particulares e dois em redes públicas. Quanto ao tempo de carreira docente, os três participantes com mais tempo de formação apresentam maior tempo de carreira (variando entre 15 e 22 anos de atuação), enquanto que os dois com formação mais recente, estão atuando há pouco tempo (variando entre 1 e 3 anos) - em ambos os casos foi considerado o tempo de atuação até o ano de 2024, ano de finalização de escrita dessa pesquisa.

De modo geral, verifica-se que todos(as) os(as) profissionais entrevistados(as) têm a formação inicial em Licenciatura em Química, apesar de muitos serem formados em modelos ou processos pedagógicos diferentes do que atualmente é exigido da atuação do profissional professor, tal qual bem observado pelo(a) PROF01:

Antes dos anos 2000 não se denominava assim. E depois que eu me formei, muito menos, né? (PROF01 - Turno 38)

Destaca-se a continuidade do exercício da função pelos anos de atuação no magistério e o comprometimento com a busca pela especialização e aprimoramento, caracterizada, por exemplo, pela matrícula no curso de mestrado profissional.

6.2 CATEGORIA 02 - FORMAÇÃO, INICIAL E CONTINUADA, ACERCA DA AFETIVIDADE NA DOCÊNCIA

A Categoria 02 foi inicialmente pensada a partir das perguntas 10 e 11 do roteiro de entrevista (Apêndice A). Essas perguntas foram importantes para a apreensão do nível de conhecimento ou contato prévio dos(as) entrevistados(as) com a temática de afetividade e habilidades socioemocionais. Os turnos e unidades de significado que traduzem essa categoria, são trazidos no Apêndice B - Quadro 5 ao Quadro 9.

Todos(as) os(as) cinco profissionais entrevistados(as) relataram que não tiveram, em suas respectivas formações iniciais e continuadas, contato com a temática de maneira específica, intencional e aprofundada (Turno 1.11 - Quadro 5;

Turno 2.25 - Quadro 6; Turno 3.37 - Quadro 7; Turno 4.43 - Quadro 8 e Turno 5.18 - Quadro 9).

O(A) entrevistado(a) PROF01 relembra que durante a realização do curso de Licenciatura, cursou duas disciplinas de Psicologia da Educação que não abordavam diretamente a temática, mas que se lembra do que era mencionado em sala de aula sobre perceber o comportamento dos estudantes:

Nós precisamos atravessar o nosso olhar por esse aluno, a gente precisa entender qual é o contexto dele, a gente precisa ser capaz de perceber que ele não está ali agitado sem motivo nenhum. (PROF01 - Turno 1.37)

Ainda destacando o contato indireto e não sistematizado e intencional, esse(a) mesmo(a) entrevistado(a) cita que por conta de estudos acerca da BNCC leu um pouco sobre Educação Socioemocional (Turno 13 - Quadro 5) e que aguarda a conclusão dessa dissertação para aprofundamento (Turno 12 - Quadro 5). Da mesma forma o(a) PROF05 cita que foi no mestrado, enquanto formação continuada que ela teve o primeiro contato com a temática:

[...] eu só comecei a ter conhecimento mesmo no mestrado, né? Na formação continuada. (PROF05 - Turno 5.41)

Outro ponto importante que emergiu das respostas que pode se relacionar com a importância da temática estar na formação docente de maneira mais sistematizada, formal e intencional é o fato de como todos(as) os(as) entrevistados(as) percebem a necessidade de um amparo para lidar com as questões emocionais dos alunos e suas próprias.

Eles(as) evidenciam como o trabalho docente exige corriqueiramente preparo, apoio, respaldo teórico e prático para lidar com algumas situações que envolvem os afetos, os desafetos, os conflitos dentro das relações humanas estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem. Há muitas falas dos(as) entrevistados(as) que evidenciam isso em todas as cinco entrevistas, tais como:

Diante disso e **a gente não tem esse preparo**, né? Então, eu penso que nesses aspectos socioemocionais a gente não tem esse preparo, né. (PROF01- Turno 1.26)

Até porque eu acho que **a gente não tem um, um, preparo** mesmo sabe, pra tá trabalhando essas questões socioemocionais. (PROF02 - Turno 2.12)

Bom, eu acho que o primeiro deles talvez seja na **própria formação inicial**, porque **a gente não tem esse preparo durante a formação inicial**, sobre essa questão socioemocional, a gente pensa em tudo, mas **isso que é tão importante quanto as outras coisas, não é comentado, não é ensinado**,

como a gente vai lidar, a gente aprende na raça, a gente aprende dentro da sala de aula, com as condições, **tudo acontecendo ao mesmo tempo**, e aí você se encontra “e agora?” **e você que tem que ter esse domínio**, né? (PROF03- Turno 3.39)

Mas, apesar né das diferenças estruturadas, assim, a gente vai tentando adaptar da melhor forma, né? (PROF03 - Turno 3.22)

Essas falas exemplificam, portanto, o quanto as relações humanas e seus desbravamentos acarretam uma parte do trabalho docente que necessita de um preparo, respaldo e apoio. Assim como caracteriza Tardif (2014) parte do saber docente advém da experiência, definido como “saber experiencial”, que “é um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão” (TARDIF, 2014, p.111).

6.3 CATEGORIA 03 - PERSPECTIVAS ACERCA DA AFETIVIDADE: COMPREENSÕES E RELAÇÕES COM O TEMA

Foi possível observar que os(as) cinco entrevistados(as) demonstraram certa insegurança para apresentarem suas práticas docentes como sendo práticas pautadas nas relações de afetividade. Acreditamos que um dos possíveis motivos para que isso tenha acontecido é o fato do tema ainda não ser abordado intencionalmente durante a formação inicial e continuada dos professores. Alguns dos relatos que evidenciam essa falta de confiança em descrever, definir e abordar o tema são:

Menina, **isso pra mim é um achismo**. (PROF01 - Turno 1.11)

É... a gente, assim, desculpa, você tá falando entre os **professores** ou também com os **alunos**? (PROF02 - Turno 2.9)

Ai, eu não sei nem como começar a responder, deixa eu ver. (PROF03 - Turno 3.8)

Socioemocional... acho que vai envolver os **aspectos sociais e emocionais das pessoas que estão dentro da estrutura da escola**, né? Pelo menos a primeira coisa que me vem à mente é isso. (PROF04 - Turno 4.11)

Entretanto, apesar de demonstrarem essa falta de segurança em definir, em afirmar que realmente sabem do que estão falando acerca do tema, todos(as) entrevistados(as) discorreram sobre e foram compartilhando suas perspectivas que

envolveram a perspectiva da afetividade intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. É válido mencionar que esta falta de confiança foi observada pela entrevistadora não apenas na fala verbal, mas também na linguagem não verbal dos(as) entrevistados(as), que demonstravam certo nervosismo no tom de voz, no olhar pensativo e expressões de incertezas com as faces e mãos.

Apesar disso, os(as) docentes expressaram livremente aquilo que pensam ser a afetividade, a partir de suas concepções, foi possível observar a proximidade existente entre suas concepções e sob o olhar de Henri Wallon, uma vez que descrevem o modo como perceberem seus alunos como seres completos, não apenas como indivíduos a serem desenvolvidos cognitivamente, inclusive pautando a práxis docente não apenas nos conteúdos disciplinares.

Os/As professores/as apresentam relatos que evidenciam a importância de serem percebidas as emoções, as percepções, as histórias de vida, os contextos sociais e econômicos dos alunos dentre outras questões para além do conteúdo disciplinar, para criarem uma relação favorável para o processo de ensino e aprendizagem. A seguir, algumas dessas falas que evidenciam essa perspectiva:

Nós precisamos **atravessar o nosso olhar por esse aluno**, a gente precisa **entender qual é o contexto** dele, a gente precisa ser capaz de perceber que ele não está ali agitado sem motivo nenhum. (PROF01 - Turno 1.37)

Então a gente acho que enquanto professor, o **nosso papel não é só tá ali ensinando né decorar fórmula, nome de de ácido, de base**, e sim **tá trabalhando com, com todo** né? Porque a gente lida com **pessoas**, com **sentimentos**, então, é... **dentro das minhas limitações, eu tento**. (PROF02 - Turno 2.16)

Mas eu sempre procurei é... **enxergar o aluno como um amigo**, não como o meu, o meu aluno apenas, né? Que eu preciso passar o conhecimento, e ele precisa absorver, nada disso, existe, mas **eu acho que essa parte socioemocional, ela é muito importante, até pra essas relações e até para o desenvolvimento cognitivo dele também em sala**. (PROF05 - Turno 5.35)

Outro aspecto observado nesta categoria é que em determinados momentos, alguns(mas) entrevistados(as) demonstraram uma preocupação de relacionar de uma maneira muito direta e intencional a química, os conteúdos disciplinares, com temas que envolvem o emocional e/ou mental dos estudantes, como se somente assim fosse válida a prática docente pautada na afetividade. Então, enquanto demonstram uma perspectiva de que os aspectos sociais e emocionais estão intrínsecos nas salas de aula, acontecendo o tempo inteiro, à medida que se observam e observam os alunos como seres humanos, também trazem certa

confusão ao sentirem essa necessidade de que precisaria de uma aula com conteúdos específicos para estabelecer essa relação.

Os(As) PROF01 e PROF04 que demonstraram mais essa preocupação, por exemplo:

A gente fez, recentemente, o **Setembro Amarelo** né? Então, a gente fez um projeto grande, projeto de várias disciplinas. E, para mim, ficou, **para a Química, ficou discutida essa questão dos medicamentos**. (PROF01 - Turno 1.24)

Porque assim, **nas minhas aulas de química eu não percebo isso**. Porém, **eu sou uma pessoa que sou muito humana** e eu **gosto de visualizar os meus alunos**. (PROF04 - Turno 4.12)

Agora, assim, **nas aulas de química, eu dou o conteúdo**, eu gosto de ser um pouco dinâmica, brincalhona, mas aí, tu me conhece, meia louca, mas, assim, eu gosto de chamar bastante atenção a eles e tal. **Mas, no emocional, eu tento fazer isso fora mesmo da sala de aula**, de perceber, ver, tentar conversar, mas eu acho que é isso que eu tento fazer (PROF04 - Turno 4.21)

Mesmo sendo possível identificar nas falas de todos(as) professores uma prática educativa com base na afetividade, em determinados momentos eles(as) demonstram não terem essa percepção conscientemente e com segurança, por vezes afirmam que sim desenvolvem uma prática pautada na afetividade, outros momentos apresentam dúvidas, e ainda, houve um(a) docente (PROF04) que expressou explicitamente que a aula de química, dentro de sala de aula, não há essa relação. Mas não porque ela não executa na prática, porque ela demonstra em diferentes momentos ter esse olhar cuidadoso, afetivo e atento para o desenvolvimento emocional e de cunho afetivo para além da formação intelectual, e sim por possivelmente não ter tido essa formação e esse conhecimento. Afinal, assim como afirma Leite (2012) “todas as práticas pedagógicas possuem impactos afetivos, podendo afastar ou aproximar os(as) educandos(as) do conteúdo ensinado” (LEITE, 2012, *apud* PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021).

6.4 CATEGORIA 04 - AFETIVIDADE COMO PRÁXIS DOCENTE: AUTOPERCEPÇÃO

Todos(as) os(as) entrevistados(as) apresentaram em seus relatos, que a afetividade está presente em suas respectivas práxis docentes, mesmo que eles(as) não estivessem confiantes disso, como apresentado na categoria anterior (seção 6.3). Mas ao serem questionados(as) acerca da temática socioemocional no

desenvolvimento de suas aulas de Química, apenas o(a) PROF04 não afirmou que desenvolve (apesar de que pelas experiências relatadas é perceptível que sim), todos(as) as demais afirmaram que sim, acreditam desenvolver (Turno 1.21 - Quadro 5; Turno 2.14 - Quadro 6; Turno 15 - Quadro 7; Turno 25, 26 e 27 - Quadro 8).

Além disso, foi perceptível como os relatos de cada professor(a) demonstram o desenvolvimento de suas práxis pautadas na afetividade, mesmo que talvez não estivessem tão conscientes disso. Também foi interessante notar que todos(as) demonstram perceber a relevância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, em como é importante perceber os alunos para além dos conteúdos de química, conseguirem se conectar com eles, conhecerem os perfis das turmas, pensarem em formas de se conectarem com eles, estratégias de como motivá-los, ter um olhar mais individualizado para cada aluno, perceber como as salas de aulas são espaços de relações humanos que transbordam emoções e sentimentos, estes são alguns dos exemplos que foram identificados nas falas analisadas, que demonstram o desenvolvimento da afetividade como práxis docente dos entrevistados(as).

Cada entrevistado(a) trouxe relatos que evidenciam a forma com que lidam com os(as) alunos(as). Situações que aconteceram em suas respectivas salas de aulas, e que, de alguma maneira, tangenciam o tema em questão. Alguns exemplos são:

Eu tinha percebido que tinha alguma coisa diferente, mas eu não tinha entendido que era uma **crise de ansiedade né?** E aí...foi. Eu fiquei **extremamente tocada** com aquilo. E depois a gente foi conversar, né? Enfim. Tentar, por **intermédio da assistente social, chamar esses pais.**(PROF01 - Turno 1.25)

Então com ela eu não tenho problema, mas sempre que possível né, a gente reforça “nossa cortou o cabelo! Tá linda!” “nossa, adorei sua roupa!” e não sei o que, então assim, **sempre que possível, eu tento, dentro das minhas limitações, acolher, escutar.** (PROF02 - Turno 2.31)

Eu estou **dando aula para pessoas diferentes**, para alunos diferentes, então, é... eu **preciso ali ter um contato, ter uma interação ali com os alunos.** (PROF03 - Turno 3.36)

Mas, toda vez que eu vejo, **percebo que ele está com a necessidade de conversar, eu dou abertura, eu converso, eu dou um conselho**, mas eu sei que não é 100% aquela garantia que vai dar certo, que vai ficar melhor. (PROF04 - Turno 4.19)

Ah, eu procuro **desenvolver essa relação do professor com o aluno**, até uma **relação mesmo de amizade**, né? Porque os alunos precisam entender que ali não tem um professor, não tem, claro, né, existe a relação

professor-aluno, mas **não é uma imposição de de de obediência exclusiva**, né? Não sei se você consegue me entender, **mas ali tem uma amizade**, né? **A gente cria um vínculo com aquele aluno**, né? (PROF05 - Turno 5.32)

Além disso, todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram, de alguma maneira, a necessidade de receberem algum tipo de apoio da escola para trabalharem e lidarem melhor com as questões que permeiam a prática educativa pautada na afetividade. Eles(as) atribuem essa falta de amparo como sendo um dos desafios para o desenvolvimento na prática dos aspectos sociais e emocionais que envolvem a sala de aula. Algumas das falas neste sentido foram:

Segundo, eu acho que **a própria escola**, ela deveria, sim, ter esse tipo, sabe, passou o ano todo, agora que eles vieram com essa preocupação de trazer um psicólogo pra escola e tal, sendo que isso deveria existir na própria escola, **teria que ter esse suporte**, sabe? (PROF04 - Turno 4.41)

então eu acho que tem esses dois lados, né, o lado do profissional, que eu acho que é **um lado oculto, que ninguém presta praticamente atenção**, e o lado do aluno, né, que **principalmente depois da pandemia**, né. (PROF05 - Turno 5.14)

6.5 CATEGORIA 05 - AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Todos(as) entrevistados(as) demonstraram algum exemplo de experiência pessoal e/ou profissional em suas trajetórias que se configuraram em contribuições e/ou desafios para o desenvolvimento da afetividade no seu processo de ensino e aprendizagem. Para melhor visualização das experiências (pessoais e/ou profissionais) e como elas se relacionaram/relacionam com a prática docente, as informações foram apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Experiências pessoais e/ou profissionais relatadas

Entrevistado(a)	Experiências pessoais/profissionais	Turnos
PROF01	Experiência na direção da escola e como isso modificou o seu olhar para os educandos.	No início da carreira , eu até era mais...mais...eu chegava vou dar meu recado e vou embora , né? Mais ou menos assim. Mas, isso foi mudando com o tempo . E depois que eu fiz direção, eu digo que eu virei outra pessoa assim.(PROF01 - Turno 1.17)

PROF02	Questões de saúde na infância e sua relação com os alunos com necessidades especiais.	Eu tenho muitos alunos especiais, muitos assim, [sorriso e um olhar diferente] e pra mim é especial trabalhar com eles sabe, é... eu fui uma criança muito doente, precisei né de medicação por muito tempo , e hoje tá ali com eles pra mim assim, incrível. (PROF02 - Turno 2.20)
PROF03	Vivências positivas e negativas enquanto era estudante e como isso influencia na sua prática.	Era o tipo de coisa também que me deixava feliz quando alguém lembrava né o nome e me deixava triste quando sentia que, que não era né, lembrada. (PROF03 - Turno 3.20)
PROF04	Perfeccionismo e a expectativa nos alunos. Sua experiência de ser órfã ainda na infância e o olhar para os alunos que perderam os pais durante a pandemia.	Então eu sou muito perfeccionista hh. E às vezes eu espero muito que meus alunos eles sejam . Eu acho que isso acaba, assim, eu fico frustrada às vezes quando eles não correspondem às minhas expectativas (PROF04 - Turno 4.27); É, eu acho que todas as minhas experiências me moldam a pensar também nas dificuldades que os alunos têm , já que eu vivi essa questão mesmo, de viver e de ter perdido os pais agora na pandemia, eu ter mais esse olhar, essa sensibilidade com eles, porque eu já passei por isso . (PROF05 - Turno 4.26)
PROF05	Individualismo e sua dificuldade em trabalhar em grupos. Experiências na maternidade e relação com os alunos.	Por exemplo, eu sou uma pessoa muito, não é, eu até melhorei bastante, é individualista . [...] Então, no colégio, eu começava a observar isso, assim, na forma que, no início né, na forma como eu cobrava as coisas . Aí eu comecei a perceber que não era bem assim, que eu não poderia ser tão, assim, autoritária , vamos dizer né (PROF05 - Turno 5.40); E a minha experiência materna também, né? Porque, assim, eu tenho essas duas visões, né? A visão da professora e a visão da mãe . Então, acho que isso também meio que me ajuda um pouco, porque eles têm idade pra serem meus filhos, então eu já tenho outro olhar também em relação a isso , né? (PROF05 - Turno 5.38)

Fonte: Produção Autoral

Ainda neste sentido, nesta categoria também é importante abordarmos a questão a respeito do autoconhecimento do docente e como isso pode impactar o seu ser e fazer docentes. De acordo com Tardif (2014), “o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige um certo conhecimento de si mesmo por parte do professor (por exemplo, conhecimento de seus limites, de seus objetivos, de seus valores, etc.)” (TARDIF; 2014, p.100).

Esta categoria foi criada previamente à análise dos dados, de maneira intuitiva e das respostas da *pergunta 8* do roteiro de entrevista (Apêndice A) emergiu a necessidade de confirmar esta categoria, a fim de discutirmos justamente a relevância das trajetórias, das bagagens, vivências pessoais e profissionais para a formação e a prática docentes. Afinal, como diz Tardif (2014):

Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhe custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2014, p. 107).

6.6 REFLEXÕES A PARTIR DAS NARRATIVAS DOCENTES

A partir do perfil dos entrevistados analisados na categoria 01 pode-se discutir o que Tardif denomina de saberes experienciais e a relação com o tempo de carreira. Conforme foi apresentado no item 6.1, dos(as) cinco entrevistados(as), três apresentam um tempo de carreira docente maior (variando de 15 a 22 anos) e os(as) outros(as) dois(duas) estão no início da carreira docente (variando entre 1 a 3 anos). Segundo Tardif:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF; 2014, p.49)

Nesse sentido, podemos observar em algumas citações que o tempo de carreira foi e é relevante no exercício da docência. Os(as) entrevistados(as) que

apresentam maior tempo de carreira evidenciaram essa questão em algum momento, como exemplo o(a) PROF02 nesta sua fala:

Eu entrei em uma sala que devia ter uns 40 alunos e uma menina, e os meninos terríveis e eu falei **“meu Deus, eu não vou aguentar ficar 6 meses aqui”** e a gente vai, a gente vai aprendendo, **a gente vai aprendendo como lidar**, que não adianta você bater de frente o tempo todo, você tem que ser amigo deles porque se não não vai, então assim, isso **só com o tempo mesmo né?** Com a prática ali na sala de aula, por mais que a gente faça estágio **o verdadeiro estágio é a nossa prática, é a nossa sala de aula, porque ali a gente consegue né identificar diversas coisas.”** (PROF02 - Turno 2.34)

Enquanto que os(as) professores(as) com menos tempo de carreira, ainda atuando no que Tardif denomina de “fase de exploração - de um a três anos”, que se caracteriza como sendo a fase que “o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu currículo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc.)” (TARDIF, 2014, p. 84), apresenta desafios como estes relatos, por exemplo, pela PROF04:

“Bom, eu acho que o primeiro deles talvez seja na **própria formação inicial**, porque **a gente não tem esse preparo durante a formação inicial**, sobre essa questão socioemocional, a gente pensa em tudo, mas **isso que é tão importante quanto as outras coisas, não é comentado, não é ensinado, como a gente vai lidar, a gente aprende na raça**, a gente aprende dentro da sala de aula, com as condições, **tudo acontecendo ao mesmo tempo**, e aí você se encontra “e agora?” **e você que tem que ter esse domínio, né?”** (PROF04 - Turno 4.39);

“Aí, tipo, **eu não estava preparada para essa situação, fiquei arrasada, depois, fiquei mal** e paciência, **eu tive que lidar com isso só**, então **a gente não é preparado pra esse tipo de situação.”** (PROF04 - Turno 4.40)

Estas falas evidenciam que no início da carreira, como ele(a) mesmo cita “como a gente vai lidar, a gente aprende na raça, a gente aprende dentro da sala de aula, com as condições, tudo acontecendo ao mesmo tempo, e aí você se encontra ‘e agora?’”, ou seja, são muitas demandas a serem administradas ao mesmo tempo e ainda há pouca bagagem para saber lidar com tantas situações e emoções que envolvem o ambiente da sala de aula, suas relações e desdobramentos.

Já a PROF02, que tem mais tempo de carreira, também evidencia o quanto a experiência em sala de aula traz contribuições para as tomadas de decisões, para o ser e fazer docentes:

“Então... é, a gente, **com o passar do tempo** acho que a gente vai convivendo com aquilo ali e essas experiências mesmo hoje com um aluno trans, é... acho que tudo isso né, **acaba se tornando bagagem** pra gente tá levando pra dentro da nossa sala de aula.” (PROF02 - Turno 2.19)

Além disso, ele(a) também aborda sobre uma falta de amparo no ser e fazer docentes: “eu tive que lidar com isso só, então a gente não é preparado para esse tipo de situação”. Sobre isso podemos dizer que o docente vai se construindo e aprendendo na prática “as dores e as delícias” das relações estabelecidas com os alunos e com as turmas que atuaram e atuam. O que podemos observar de positivo nisso é a autenticidade de cada ser e fazer docentes, pois trilham um próprio caminho na construção dessas relações e na construção da sua identidade profissional. A respeito disso, Tardif afirma que:

É apenas ao cabo de um certo tempo - tempo da vida profissional, tempo da carreira- que o *eu pessoal* vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um *eu profissional*. A própria noção de experiência, que está no cerne do *eu profissional* dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF; 2014, p.109).

Por outro lado, há de se pensar, sobre as dificuldades que o docente encara por essa “liberdade” em vivenciar essas emoções sem um preparo e apoio, como se sentir inseguro, desamparado, despreparado, sozinho, confuso, entre tantas outras que impedem ou desfavorecem o estabelecimento de uma boa relação com os alunos, com a profissão, com o conteúdo ministrado e até com sua “identidade” docente, seu *eu profissional*.

Dessa maneira, será que apenas o “saber experiencial” como aborda Tardif (2014) seria o suficiente? Como o “meio do caminho” de contribuir para a formação, preparo e apoio do docente nestas vivências, mas também, sem tirar a particularidade (e liberdade) de aprender a partir das suas vivências, com seus erros e acertos, concordamos com Tardif (2014) que: “uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos” (TARDIF, 2014, p.87). Ter mais oportunidades e espaços para trocas de experiências e reflexões intencionais sobre as práticas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é uma via possível para sanar essa lacuna identificada na presente pesquisa. Sendo oportuno mencionar neste momento, que o produto educacional criado no desenvolvimento desta pesquisa buscou como objetivo

justamente a contribuição neste sentido.

Outra questão que emergiu das entrevistas é sobre conseguir perceber a linha tênue que separa até onde nós, enquanto docentes, devemos abordar sobre as questões pessoais e emocionais dos alunos, de tal modo que não estejamos invadindo outros papéis como de psicólogos, dos cuidadores responsáveis e assistentes sociais, sem que deixemos de estabelecer vínculos com os alunos e percebê-los para além dos processos cognitivos. Refletir sobre essa questão é uma demanda muito relevante para a profissão da docência e que deveria estar sendo discutida nas formações iniciais e continuadas.

A respeito disso, as falas do(a) PROF04 chamam a atenção sobre na sua vivência estar passando por situações em que se questiona justamente qual é o seu papel neste sentido, até onde ela deve manter essa relação professor-aluno como suporte emocional, por exemplo:

“Então, assim, **como eu estou muito disponível pra eles**, principalmente dentro da escola, não, **até fora, né?** O aluno sempre me manda a mensagem, às vezes fora da aula, **às vezes de noite**, eu falo “meu Deus, **eu tenho que tentar podar isso**, mas é.... eu vou tentando, né?” (PROF04 - Turno 4.29)

“Eu disse, ‘meu Deus!’ **A gente tenta criar os filhos dos outros**, né, porque além disso, **eu acho que esse papel de professora, de tentar organizar a casa da vida**, ali, ali, mas paciência, é isso aí, **você dá o sangue**, (no dia se atacou, e depois vira a dar sim) fazer o quê?” (PROF04 - Turno 4.38)

Estes questionamentos fazem parte da construção do ser e fazer docentes, inclusive a professora pesquisadora mestranda em questão também se reconhece e se identifica com o(a) PROF04 nestas questões. Ter mais debates, reflexões e pesquisas acerca dessa temática nas formações iniciais e continuadas é uma forma de dar mais respaldos para os docentes e tentar minimizar esses conflitos, que muitas vezes, demandam muito psicologicamente. O(A) PROF04 também fala acerca deste desgaste emocional e sua necessidade de cuidado com a própria saúde mental para lidar com essa vivência, como em:

são muitas demandas, inclusive **as minhas próprias demandas**, o meu próprio pessoal, que **também faço terapia**, **a gente necessita disso, né?** (PROF04 - Turno 4.22)

Mas... eu acho que é a única coisa que eu tento fazer, assim, para ajudar no emocional com os meus estudantes. **E eu tenho que fazer terapia para não enlouquecer**, porque eu preciso, infelizmente, **deixar qualquer maluco**, então, **eu vou tentando me cuidar** (PROF04 - Turno 4.23)

A respeito disso, a PROF01 comenta:

“Então, é preciso a gente ter um diferencial. Um olhar diferenciado para essas questões. E também **uma formação para essas questões**, né? Que a gente, claro, **a gente não vai ser psicólogo, a gente não vai sair terapeuta**. Mas que a gente **consiga dar encaminhamento** para isso né?” (PROF01- Turno 1.27)

Em relação ao envolvimento dos docentes com os alunos, apesar de ser necessário e importante o estabelecimento dos limites de papéis, além da compreensão e consciência das atribuições do cargo como docente na vida dos docentes, concordamos com Paulo Freire (2018) que:

Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 2018, p. 138)

Sobre essa concepção de que o trabalho docente vai muito além da formação intelectual/cognitiva dos alunos, que é também um trabalho de cunho afetivo, ético e emancipatório, todos(as) entrevistados(as) se aproximam desta perspectiva. Entre outras, algumas das falas que evidenciam isso são:

“Porque eu **acho que o professor ele é uma figura extremamente importante na educação básica**, né, **na vida do aluno**, então a gente está ali, está dando aula de um curso, né, para o aluno, mas **a gente também está dando aula para ele**, a gente está **vendo ele toda semana ali**.” (PROF03 - Turno 3.43)

“Então eu acho que, hoje a gente sabe que **o papel do professor ele é muito maior do que tá ali passando conteúdo** [sinal afirmativo com a cabeça] né? A gente tá com... **com pessoas ali, com vidas**, então assim, é importante mesmo a gente ter essa **sensibilidade de ouvir o próximo**, ainda mais na faixa etária dos nossos alunos né.” (PROF 02 - Turno 2.33)

“Porque a gente **não tá ali só naquela fabricação de alunos para ENEM**, né? A gente tem que trabalhar, eu falo com eles, **a gente tem que trabalhar pra a vida, não é trabalhar o momento**.” (PROF05 -Turno 5.28)

Por outro lado, se apresentar aos alunos como ser humano e compreender que eles também são seres humanos e que o estabelecimento dessas relações gera contato, afetos, conflitos, mediações, é ter compreensão do aspecto social e emocional que o trabalho docente demanda. Mas, é justamente por assumir esse caráter da docência, e ainda, compreender a relevância dessa parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, que consideramos urgente a necessidade de olharmos mais para afetividade no processo de ensino e aprendizagem e como isso pode ser melhor e mais intencionalmente abordado nos cursos de formação inicial e

continuada dos professores.

“Até porque eu acho que **a gente não tem um, um, preparo** mesmo sabe, pra tá trabalhando essas questões socioemocionais.” (PROF02 - Turno 2.12)

“Isso deveria ser trabalhado dentro da graduação, **pelo menos eu não tive**, então assim, **a gente acaba aprendendo a se virar com isso no dia a dia mesmo.**” (PROF02 - Turno 2.13)

“Então, eu penso que os desafios são esses, ter a **formação inicial, a continuada, o suporte dentro das escolas** que passa pelo **olhar sério de um governo** sobre isso.” (PROF01 - Turno 1.32)

Tais trechos, entre outros, expressam essa necessidade que os(as) docentes investigados(as) sentem de terem a temática da afetividade no processo de ensino e aprendizagem incluídas nas formações iniciais e continuadas, além de suporte dentro das escolas. E quando questionados(as) sobre a possibilidade de um curso de formação continuada acerca desta temática, todos(as) afirmaram que seria interessante (PROF01 - Turno 1.39; PROF02 - Turno 2.26; PROF03 - Turno 3.38; PROF04 - Turno 4.44; PROF05 - Turno 5.44).

A Teoria de Henri Wallon evidencia o desenvolvimento humano como um ser completo, de tal forma que a criança não apresenta um desenvolvimento cognitivo desvinculado do emocional e vice-versa. Por exemplo, desde recém-nascido, o indivíduo se relaciona a partir das emoções e vai se apropriando da linguagem, dos conhecimentos de mundo, a partir dessas interações baseadas nas emoções. Neste sentido, a teoria walloniana traz contribuições acerca do sistema educacional, que por influências positivistas, ainda é muito pautado no desenvolvimento cognitivo/intelectual, marginalizando esse campo da afetividade, por identificá-la como “não científica” ou como irrelevante (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

De acordo com Peralta, Paranyhyba e Santos (2021) esta perspectiva corrobora para a compreensão da formação completa do ser, percebendo a afetividade como parte da prática docente. Assim como afirma em:

“Desse modo, a afetividade precede o conhecimento. É preciso, primeiramente, entrar em contato com o mundo, tocar e sentir, afetar e ser afetado, para, finalmente, construir conhecimento sobre ele. O que acontece na sala de aula não é diferente. Não basta ao(à) aprendiz decorar e reproduzir. Para garantir o fluxo do conhecimento, é necessário relacionar-se com o objeto. Nesse sentido, o fracasso escolar não é somente a reprovação, mas, do ponto de vista afetivo, o sucesso depende da aproximação ou do afastamento do conteúdo ensinado e aprendido, como afirma Leite (2012). Nesse contexto, a mediação pedagógica é determinante, e ignorar os afetos na sala de aula, como faz a tradição

intelectualista de ensino, é um erro (FREIRE, 2018).” (PERALTA; PARANAHYBA; SANTOS, 2021, p.284, 285)

A análise dos dados da pesquisa demonstra que todos(as) os(as) entrevistados(as) percebem em suas respectivas práticas docentes o cunho afetivo das salas de aulas. Em diversos momentos das entrevistas, todos(as) eles(as) abordam palavras como “emoções”, “acolhimento”, “sensação de bem-estar”, “estar disponível”, além disso, descrevem os próprios sentimentos e emoções em diferentes momentos. Para exemplificar como eles(as) descrevem uma perspectiva de que a sala de aula é formada por seres humanos, e assim sendo, inundada pelas emoções e sentimentos, a seguir algumas falas:

Que a gente consiga, pelo menos, pensar naquele momento qual é a **palavra que a gente tem que dar**. Ou qual é o **acolhimento** que a gente tem que fazer. (PROF01, Turno 1.28)

esse colégio do Recreio que eu trabalho, as crianças são muito ricas, só que **são crianças largadas** (.) sabe, 80% deles **tem alguma questão, é depressão, é ansiedade**, eu fico olhando e falando “gente, como assim né? **Tão novinhos e com tudo**. (PROF02, Turno 2.28)

Já era algo que eu trazia comigo de dar essa atenção maior para os alunos, de mostrar que eles são importantes, de mostrar que, que eles estão visíveis ali para mim. Eu senti também muito essa necessidade deles. (PROF03, Turno 3.18)

Então eu tive que ter essa atitude, mas **eu me senti mal**, velho. Eu me senti mal, **porque foi dentro dessa turma que eu sou apaixonada**, e **com aluna que eu também gosto muito**, apesar que, esse ano, ela também tá tendo uns **comportamentos meio inadequados dentro da escola**, mas eu me senti muito mal por conta dessa expulsão. (PROF04, Turno 4.36)

Aí, lidar com essas coisas também, **porque a gente se envolve né?** Por exemplo, na outra escola, eu tive **um aluno que foi assassinado**. Assim no carro, foi até uma história conhecida. Ele tinha pego o carro da mãe, foi encontrar com os amigos, eu acho que numa blitz. A gente não sabe ainda a história. E o policial atirou no carro e matou ele. O menino. Aí eu soube no dia seguinte. Aí foi aquela coisa, sabe? **Num dia o aluno tá lá sentado na frente sentado, você tá até vendo o aluno na sua frente, no outro, né?** Isso é **uma coisa assim meio surreal**. Isso mexe, daí você tem que administrar isso também. **Administrar o seu... a sua emoção e a emoção dos alunos**. (PROF05 - Turno 5.49)

De fato a sala de aula é inundada de emoções e a afetividade está intrínseca no processo de ensino e aprendizagem. Essa parte fundamental do trabalho docente, deve ser mais bem vista, estruturada e intencional nas formações docentes, visando proporcionar uma prática educativa mais humana, pautada no desenvolvimento integral dos sujeitos, e também como melhor preparo e amparo para os docentes lidarem não apenas com este desenvolvimento nos educandos, bem como, com as próprias emoções, sentimentos, conflitos, inseguranças e

dúvidas. Afinal, não há como pensar em uma formação integral e emancipatória dos sujeitos, considerando também o aspecto social e emocional dos educandos, sem antes pensar na formação, preparação e amparo dos docentes.

Nesta perspectiva, instigar o autoconhecimento e a autoreflexão na prática docente também podem trazer contribuições para percorrermos este caminho de maior visibilidade para a afetividade presente no ser e fazer docente e também no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que os educadores buscam e alcançam formas de obterem maior conhecimento e regulação emocional, das próprias trajetórias, da sua personalidade e identidade profissional, eles estão impactando diretamente em suas relações também em sala de aula. Portanto, promover possibilidades e ferramentas que motivam esse olhar para si mesmo e como isso afeta na sua prática docente também é uma maneira de contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais humana.

Assim sendo, como foi apresentado no item 6.5, parte dos resultados demonstraram a relevância de compreender que as experiências da vida profissional e pessoal dos professores podem se configurar como contribuições e/ou desafios para o exercício da docência. Por exemplo, dois(duas) entrevistados(as) relataram sobre o fato de se perceberem como perfeccionistas/individualistas trouxeram para elas uma prática de exigir demais dos alunos e que, ao identificarem isso, foram percebendo que deveriam repensar, recalcular a maneira de se relacionar com eles.

O produto educacional construído traz uma experiência que vai de acordo com essa percepção observada nos resultados. O formato do produto, um e-book escrito a partir de relatos de uma prática pautada na afetividade, com suas emoções, conflitos, inseguranças e aprendizados, abre espaço para outros docentes experienciarem, através da leitura, como é importante esse processo de registros, de elaborações, de compartilhamento.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

Com base na análise dos dados foi desenvolvida uma proposta de produto no formato de e-book, a respeito da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, tendo como público-alvo os professores da Educação Básica. Esta etapa do projeto visa unir a teoria estudada ao longo do desenvolvimento da pesquisa com a coleta de dados, a partir da vivência de professores, contemplando também uma etapa

obrigatória do mestrado profissional que se caracteriza como um produto educacional direcionado a profissionais de Educação.

O produto educacional tem como objetivo trazer contribuições sobre a afetividade no Ensino de Química. Nesse sentido, o formato foi um e-book produzido a partir de textos do diário de bordo escrito com base na prática docente vivenciada pela pesquisadora mestranda da presente pesquisa, e de referenciais teóricos utilizados nos estudos da temática. Além disso, destaca-se que a prática desenvolvida foi pautada na afetividade e que o compartilhamento das reflexões e conhecimentos teóricos no decorrer deste processo visa trazer contribuições para os(as) leitores(as), colegas de área.

A pesquisadora mestranda iniciou a sua prática docente em julho de 2022, como professora de Ciências do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e professora de Química da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Esta experiência permitiu novas perspectivas sobre a temática investigada, possibilitou diferentes formas de pensar e se relacionar com o objeto de estudo. Observando isso, iniciou-se a escrita de um diário de bordo, principalmente sobre os desafios e aprendizados acerca dos aspectos socioemocionais vivenciados. Tais registros e vivências trouxeram benefícios para a evolução da pesquisa, bem como, expandiu as possibilidades para a criação do produto.

Conforme tem sido apresentado, a afetividade está intrínseca nas relações estabelecidas das práticas educativas pautadas no desenvolvimento integral dos sujeitos, seja ela entre os docentes e os alunos, entre os alunos, entre os docentes com eles mesmos, entre os sujeitos com os objetos de estudo. Portanto, como parte presente e imprescindível do processo de ensino e aprendizagem, falar sobre a afetividade e o desenvolvimento socioemocional de alunos e docentes faz mais sentido, nesta nova perspectiva, a partir de um formato de compartilhamento do que algo sistematizado, pronto e acabado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do ser completo segundo a teoria Walloniana apresentada pela presente pesquisa parte do princípio de uma educação que percebe os alunos como seres em desenvolvimento, ao mesmo tempo que já carregam consigo suas percepções, gostos, conhecimentos, afetos, inseguranças, entre outras bagagens

afetivas, sociais e culturais. Dessa maneira, docentes que possuem uma formação e um olhar para os estudantes com essa dualidade: ao mesmo tempo em que meu trabalho corrobora para o seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo também preciso respeitar e compreender o que já trazem consigo para estabelecer vínculos, estão em direção a uma Educação emancipatória e condizente com a formação integral dos sujeitos.

A partir da análise e discussão dos dados foi possível perceber que apesar do desenvolvimento social e emocional estar sendo apontado como pauta em documentos e contextos educacionais, o corpo docente ainda está sem formação e suporte suficientes para abarcar essas necessidades. De modo geral, foi perceptível a falta de segurança dos docentes em compartilhar as percepções acerca da temática em investigação e, além disso, a perspectiva mais aproximada do desenvolvimento socioemocional ao termo que utilizamos “afetividade”, transmitindo a concepção de um desenvolvimento menos verticalizado e sistematizado, mais intrínseco à prática docente e pautado nas relações humanas estabelecidas.

Neste sentido, apesar dos docentes terem consciência da importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, não é assim que a nomeiam e afirmam que não receberam formação inicial e continuada suficientes acerca deste tema na docência. Inclusive, isso direciona para a questão desse descobrimento e desenvolvimento acontecer na prática pelos docentes, muitas vezes a partir de erros e acertos, gerando sentimentos diversos como insegurança, angústia, medos, entre outros.

O desenvolvimento prático tem seu lugar; bem como discutido por Tardif (2014), os saberes docentes são múltiplos e, entre eles, o saber experiencial ocupa um espaço de suma importância na carreira docente. Inclusive proporciona a individualidade de cada ser e fazer docentes, à medida que é com a prática que o docente constroi a sua identidade em sala de aula, incluindo o que tange à afetividade. Entretanto, concordamos que a temática da afetividade, conforme apresentado teoricamente e pelos dados coletados, poderia ser abordada de maneira mais intencional nas formações inicial e continuada dos professores, especialmente dado seu aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a presente pesquisa sugere que o corpo docente precisa ter mais consciência do cunho afetivo do seu trabalho e, para além disso, ter espaços, formações, oportunidades para investigar, debater, trocar, aprender, desenvolver e

contribuir acerca da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Visto que, deste modo, estaremos oportunizando um olhar mais humanizado para os docentes e para os alunos. O produto educacional desenvolvido buscou demonstrar como a prática reflexiva e ancorada nos referenciais teóricos estudados pode possibilitar uma forma de expandir os olhares para esse cunho afetivo presente no ser e fazer docente. E que este tipo de material, bem como tantos outros formatos, que visam o compartilhamento e troca entre os pares, podem ser uma via possível para promover contribuições para a área neste sentido.

Ademais, o tema de pesquisa investigado, apesar de estar em crescente interesse, ainda apresenta poucos estudos, sobretudo na área específica do Ensino de Química. Dessa maneira, é válido mencionar que novas contribuições devem ser estimuladas e promovidas em diferentes instâncias, para que a temática seja mais investigada, desenvolvida e divulgada (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

A participação dos convidados nas entrevistas proporcionou um momento de trocas e reflexões acerca da temática investigada. A utilização da abordagem da pesquisa narrativa, por meio da entrevista semiestruturada, proporcionou a intencionalidade de fomentar um espaço para partilhar, e a partir disso, gerar nos participantes uma autorreflexão sobre a práxis docente, sobretudo em relação a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. A própria pesquisadora, em contato com as narrativas, também teve a possibilidade de perceber a temática investigada sob novas e diferentes perspectivas. O produto educacional permitirá que a pesquisadora concretize tais contribuições em forma de um e-book, possibilitando o compartilhamento dos conhecimentos e reflexões para o público-alvo: professores de Química da educação básica.

9 REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 24, n.25, p. 8-27, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2018.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades Socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 6, n. 2, maio/ago. 2021.

CARVALHO, R. S.; SILVA, R. R. D. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan-mar, 2017.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática**. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1998.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*. n.36. p. 21-38. Curitiba. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 57ª edição. Rio de Janeiro| São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FILHO, I. A. T. V; PONCE, R. de F.; ALMEIDA, S. H. V. de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon: pequenas introduções às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**. 29, p. 27-55. São Paulo. 2º sem de 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed., São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 20, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MÓL, G. S. Pesquisa Qualitativa em Ensino de Química. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n.9, p. 495-513, dez. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. 3.ed. Revista e

ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. v. 12, n. 1, p. 117-128. 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez; 2011.

NETO, Hélio da Silva Messeder. **Contribuições da Psicologia-Histórico-Cultural para Ludicidade e Experimentação no Ensino de Química: Além do Espetáculo, Além da Aparência**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, p. 246. 2015.

NOVAIS, Robson Macedo; FERNANDEZ, Carmen. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. **Educação Química em Ponto de Vista**. v. 1, n. 2, p. 82-96. 2017.

PERALTA, A. L. PARANAHYBA, J. C. B., SANTOS, S. V. Afetividade e trabalho docente: uma análise dos materiais didáticos de educação socioemocional. **Temas em Educação**. João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 283 – 297. mai/ago, 2021.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder. 1967.

SILVA, Ezir George; SILVA, Thyanne Lima da. Formação socioemocional: olhares para a docência na educação básica. **Revista Devir Educação**. Lavras, v. 5, n.1, p. 81-94. Jan-jun, 2021.

TAILLE, Y. D. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 28ª edição. São Paulo, Summus. 2019.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

WALLON, Henri. O papel do outro na consciência do eu. In: **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, p. 147-159, 1979.

WALLON, Henri. A formação psicológica dos mestres. In: **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, p. 333-354, 1979b.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Apresentação e conhecimento sobre Educação Socioemocional

- 01- Qual a sua formação inicial?
- 02- Atua como docente atualmente?
- 03- Você atuou/atua em escola pública, privada ou ambas?
- 04- Por quanto tempo você atuou/atua nessa(s) escola(s)?
- 05- Qual a sua concepção acerca de Educação Socioemocional?

Educação Socioemocional e o Ensino de Química

- 06- Você considera possível praticar e/ou desenvolver a Educação Socioemocional na escola? E nas aulas de Química? De que forma?
- 07- Você acredita que desenvolve ou pratica a Educação Socioemocional em suas aulas? Em caso afirmativo, de que forma?
- 08- Considera que suas experiências, profissionais e/ou pessoais, possam ter se configurado em desafios e/ou contribuições para o desenvolvimento da Educação Socioemocional em sala de aula?
- 09- Quais os desafios para o desenvolvimento da Educação Socioemocional em sala de aula?
- 10- Teve contato com esse tema em sua formação inicial e/ou continuada?
- 11- Considerando a possibilidade de formação continuada sobre Educação Socioemocional, seria do seu interesse? Em caso afirmativo, quais temas você teria maior interesse em aprender?

Educação Socioemocional e BNCC

- 12- Você já se informou a respeito do tema a partir da BNCC? Qual a sua impressão?
- 13- Poderia dizer se, e como, esse tema tem sido abordado ou desenvolvido na escola em que você atua/ já atuou?
- 14- Para você, haverá diferença na implementação da Educação Socioemocional (de acordo com a BNCC) entre as escolas públicas e escolas privadas? Se sim, poderia comentar a respeito?

APÊNDICE B - Quadros de desconstrução e unitarização

QUADRO 5 – Desconstrução e unitarização – PROF 01

Entrevista Docente 1		
Unidades de significado (em negrito nos turnos selecionados)		Categoria associada
1.1	“ a licenciatura mesmo eu fiz na Unigranrio”	01
1.2	“Eu não fiz pública ”	01
1.3	“Eu sempre atuei na pública , eu nunca atuei na privada”	01
1.4	“Então, assim, eu ouvi muito quando eu saí da Souza Cruz, e aí, você tá trabalhando ou você só tá dando aula? Como se dar aula fosse algo menor, né? E isso por algum tempo me incomodou bastante e hoje em dia eu penso assim, caramba, que pena que eles pensam dessa maneira. Porque não é assim, sendo na rede pública, sendo na rede privada, não é isso. Você não é menor porque você é professora. ”	03
1.5	“são alunos que, às vezes, só comem na escolar né. Realidades que, como eu já fiz direção, às vezes eu levava aluno passando mal pra casa. Então, várias vezes eu fui chorando de ver aquela realidade , né?”	03 e 04
1.6	“Então, isso aí acaba deixando a gente mexido , né?”	03 e 04
1.7	“Eu atuei oito anos na Evangelina”	01
1.8	“levei a minha matrícula pra uma outra escola que eu não conhecia, né? E aí, eu trabalhei um ano só nessa escola”	01
1.9	“Mas, continuo lá no Graciliano desde 2006 ”	01
1.10	“Menina, isso pra mim é um achismo ”.	03
1.11	“Eu vou dizer pra você, eu não estudei isso. ”	02
1.12	“Estou esperando uma certa dissertação para eu melhorar minha vida (gargalhada).”	02
1.13	“Então, pouco que eu li , né? Fazendo os estudos da BNCC e tal. Que a gente acaba perpassando, né?”	02
1.14	“Porque, ao mesmo tempo que eu acho que existem pontos que são, assim, extremamente importantes , eu sempre olho com a desconfiança para o que e como vai ser trabalhado né?”	03
1.15	“Muitas das vezes a gente percebe que a gente conquista a turma , mas não pelo conteúdo em si . A gente conquista a turma por todo o outro , e o conteúdo vai.”	03
1.16	“Esse olhar para o aluno como um todo . Essa percepção que a gente tem que ter.”	03
1.17	“ No início da carreira , eu até era mais...mais...eu chegava vou dar meu recado e vou embora , né? Mais ou menos assim. Mas, isso foi mudando com o tempo . E depois que eu fiz direção, eu digo que eu virei outra pessoa assim.”	04 e 05

1.18	“A gente precisa dar atenção pra esses aspectos, porque eles influenciam imensamente na aprendizagem desse aluno . E não só na aprendizagem desse aluno. No nosso trabalho. ”	03
1.19	“Se a gente consegue fazer algo, se a gente consegue trazer propostas, se a gente consegue mudar a forma de trabalhar, se a gente consegue acessar, se a gente consegue trazer algo mais produtivo, vai perpassar por esses aspectos socioemocionais. ”	03
1.20	“eu não me apropriei disso ”	02
1.21	“Mas, pelo meu sentimento, pelo meu entendimento , é... eu penso que o meu olhar para as turmas, ela não pode ser um olhar padronizado. ”	02 e 03
1.22	“Ela quer, por exemplo, um experimento, ela quer um jogo, ela quer outra organização. É daquela turma . Ou ela é mais agitada , ou ela é mais apática . E aí, você precisa trazer outros recursos para você despertar isso nele , essa curiosidade, essa (empolgação). Eu não sei exatamente se teria isso, né? Mas, é o que eu vejo hoje. Eu não consigo colocar todo mundo numa mesma caixinha. ”	04
1.23	“Então, lembrei agora desse projeto que a gente fez (.) Que... não sei se se versa sobre isso , mas eu acredito que sim. ”	02 e 03
1.24	“A gente fez, recentemente, o Setembro Amarelo né? Então, a gente fez um projeto grande, projeto de várias disciplinas. E, para mim, ficou, para a Química, ficou discutida essa questão dos medicamentos. ”	03
1.25	“ Eu tinha percebido que tinha alguma coisa diferente , mas eu não tinha entendido que era uma crise de ansiedade né? E aí...foi. Eu fiquei extremamente tocada com aquilo. E depois a gente foi conversar, né? Enfim. Tentar, por intermédio da assistente social, chamar esses pais. ”	04
1.26	“Diante disso e a gente não tem esse preparo , né? Então, eu penso que nesses aspectos socioemocionais a gente não tem esse preparo, né.”	02
1.27	“Então, é preciso a gente ter um diferencial. Um olhar diferenciado para essas questões. E também uma formação para essas questões , né? Que a gente, claro, a gente não vai ser psicólogo, a gente não vai sair terapeuta . Mas que a gente consiga dar encaminhamento para isso né?”	02 e 05
1.28	“Que a gente consiga, pelo menos, pensar naquele momento qual é a palavra que a gente tem que dar . Ou qual é o acolhimento que a gente tem que fazer.”	03
1.29	“Olha, além da formação inicial , além da formação continuada , eu acho que é preciso dar a devida importância . Sabe, é, os governos, eu vou falar pela, pela pública, né? Que os governos vejam isso para além do que está escrito num documento normativo, né? Para que eles entendam que a escola não é só infraestrutura. ”	02 e 04

1.30	“E... uma disciplina que, assim, ela gritou para mim foi o projeto de vida né. Porque o projeto de vida, ele traz isso. Ele traz muitas questões sócio emocionais para a gente trabalhar né? “Eu comecei a trabalhar com a disciplina, depois eu precisei parar, porque o horário mudou e aí não dava mais.”	03
1.31	“Então, assim, se a gente não tem uma formação inicial , se a gente não tem uma formação continuada .”	02
1.32	“Então, eu penso que os desafios são esses, ter a formação inicial, a continuada , o suporte dentro das escolas que passa pelo olhar sério de um governo sobre isso.”	02 e 04
1.33	“E não somente como eu deixar esse jovem “educadinho” (sinal de aspas com as mãos) para o mercado de trabalho . Porque, de novo, recai sobre esse jovem ser resiliente, ser (compreensível), ser adaptável, não sei o que, nã, nã, nã, essas coisas todas. Mas para quê? Para ele? Não, para o outro . Para que ele, mais uma vez, se adeque . Então, se ele tem que se adequar à família, tem que se adequar à igreja, tem que se adequar a não sei aonde, também, ao trabalho .”	03
1.34	“Em que momento que ele vai ser percebido como gente? Como pessoa que tem as suas necessidades?”	03
1.35	“Ele vai passar isso tudo para só atender ao mercado de trabalho? Não. Ele não tem que atender só ao mercado de trabalho, isso é importante para ele enquanto ser humano . O mercado de trabalho é só uma consequência. Não tem que ser o ponto final, como hoje eu vejo que o governo está olhando. Ele está olhando a produção de um jovem para isso, e não um jovem formado, uma formação total, completa e plena , que pode chegar a vários lugares, né?”	03
1.36	“ Não. Tive indiretamente , porque eu fiz, é, eu não lembro se foi uma, se foram duas ou se foram três psicologias da educação; eram duas disciplinas ”	02
1.37	“Nós precisamos atravessar o nosso olhar por esse aluno , a gente precisa entender qual é o contexto dele, a gente precisa ser capaz de perceber que ele não está ali agitado sem motivo nenhum.”	03
1.38	“ Antes dos anos 2000 não se denominava assim . E depois que eu me formei, muito menos, né?”	01
1.39	“Aí então surgiu a denominação toda bonitinha, mas formação continuada que é boa, ninguém fez , né? Então, estamos esperando.”	02
1.40	“Olha, como eu não sei absolutamente ou quase nada , eu acho que para mim teria que ser uma ideia geral do que é, essa fundamentação do que é exatamente , quais são os pontos principais, quais são os pilares, os fundamentos.”	02 e 03
1.41	“E eu penso que teria que ser algo que a gente pudesse fazer uma relação mais prática com a sala de aula mesmo. Com... independente da disciplina né, mas com questões de sala de	05

	aula. Porque toda sala de aula, independente da disciplina, ela sempre tem as mesmas questões ou questões muito próximas.”	
--	--	--

Fonte: Produção autoral

QUADRO 6 – Desconstrução e unitarização – PROF 02

Entrevista Docente 2		
Unidades de significado (em negrito nos turnos selecionados)		Categoria associada
2.1	“ fiz a licenciatura não fiz o bacharel”	01
2.2	“ lá fiquei por 15 anos ”	01
2.3	“ Sim , em turma de fundamental II e médio”	01
2.4	“ São particulares ”	01
2.5	“No colégio Vargem Grande eu tô há 8 anos e no colégio Carmem Mãe Dia, 4 .”	01
2.6	“Olha a gente não... é uma, é um tema assim, que a gente não aborda , uma temática na verdade que a gente não aborda muito. ”	02
2.7	“Acho que essa questão do socioemocional, é, a gente até começou a falar mais a partir da pandemia , que a gente se viu desesperado, sozinho, tendo que se virar e acho que nós criamos uma verdadeira rede de apoio entre os professores, pra se virar né?”	02 e 03
2.8	“ Sim. Possível e importante né?”	04
2.9	“ É... a gente, assim, desculpa , você tá falando entre os professores ou também com os alunos? ”	02 e 03
2.10	“Eu que a gente, é, enquanto professor a gente acaba ouvindo muita coisa assim deles , às vezes não ter com quem conversar e às vezes eles acabam encontrando ali na gente assim, um porto seguro , “aqui eu sei que eu posso falar e não vai tá saindo daqui”, então a gente acaba escutando muita coisa né? ”	03
2.11	“Então eu acho muito importante sim , a gente tá trabalhando, é claro que a gente faz o nosso acolhimento né, da maneira que a gente pode.”	03
2.12	“Até porque eu acho que a gente não tem um, um, preparo mesmo sabe, pra tá trabalhando essas questões socioemocionais”	02 e 05
2.13	“Isso deveria ser trabalhado dentro da graduação, pelo menos eu não tive , então assim, a gente acaba aprendendo a se virar com isso no dia a dia mesmo. ”	02
2.14	“eu não gosto muito de ficar só... no... naquele conteúdo básico , porque isso daí a gente encontra em qualquer livro né?”	03 e 04
2.15	“então sempre que possível trazer, qualquer parte da Química pra um debate , a questão de gênero é algo que a gente tem	03 e 04

	debatido muito, então a gente tem trabalhado muito essa questão do acolhimento ”	
2.16	“então a gente acho que enquanto professor, o nosso papel não é só tá ali ensinando né decorar fórmula, nome de de ácido, de base , e sim tá trabalhando com, com todo né? Porque a gente lida com pessoas , com sentimentos , então, é... dentro das minhas limitações, eu tento. ”	03 e 04
2.17	“acho que eu já tive um pouco de tudo dentro de sala”	01 e 05
2.18	“Logo no início de carreira eu tive um aluno surdo e aí? Como lidar com isso né? Como fazer com que a turma aceite bem, seja um ambiente bacana pra todo mundo ”	03 e 04
2.19	“então... é, a gente, com o passar do tempo acho que a gente vai convivendo com aquilo ali e essas experiências mesmo hoje com um aluno trans, é... acho que tudo isso né, acaba se tornando bagagem pra gente tá levando pra dentro da nossa sala de aula.”	05
2.20	“eu tenho muitos alunos especiais, muitos assim, [sorriso e um olhar diferente] e pra mim é especial trabalhar com eles sabe, é... eu fui uma criança muito doente, precisei né de medicação por muito tempo , e hoje tá ali com eles pra mim assim, incrível”	05
2.21	“Então assim, é, é, eu acho que por toda essa questão , a gente acaba tendo um pouquinho mais de sensibilidade com determinados assuntos sabe”	03 e 05
2.22	“mas eu acho que a gente precisa muito de teoria sabe e como eu te falei assim, eu acho que até dentro do PEQui mesmo foi um assunto muito pouco abordado, dentro da nossa pós-graduação foi um tema pouco abordado e, na graduação então eu não tive nada , nada a respeito desse tema”	02
2.23	“Então eu acho que um grande desafio é buscar mesmo, é me aprofundar no tema , pra tá levando isso pra sala de aula, assim, com certeza daquilo que eu tô falando, daquilo que eu tô fazendo”	05
2.24	“por mais que a gente faça no nosso feeling ali mesmo, acho que falta é mais conhecimento. ”	02 e 05
2.25	“ PESQ: É se você teve contato com esse tema na sua formação inicial e/ou continuada? PROF02: Nenhum. ”	02
2.26	“ PESQ: É, e considerando a possibilidade de ter essa formação continuada sobre Educação Socioemocional, seria do seu interesse? PROF02: Com certeza [sinal positivo com a cabeça].”	02
2.27	“ eu acho muito importante a gente abordar essas questões socioemocionais, das emoções , porque a gente sabe que a adolescência é uma fase em a gente tá com aquela mudança de hormônios né? E a gente sabe que aquele momento, muitas	03

	das vezes, a gente se acha a mais feia de todas, então é importante a gente trabalhar isso, né?	
2.28	“esse colégio do Recreio que eu trabalho, as crianças são muito ricas, só que são crianças largadas (.) sabe, 80% deles tem alguma questão, é depressão, é ansiedade , eu fico olhando e falando “gente, como assim né? Tão novinhos e com tudo. ”	03
2.29	“ Eles tem tudo, tudo que o dinheiro pode comprar , mas não tem um pouquinho de carinho , na grande maioria das vezes sabe, eles falam assim “ah... deixa pra lá, minha mãe nem liga mesmo, não vai ver, não tá nem aí pra mim.”	03
2.30	“Tem uma, que a mãe é muito rica, pagou um apartamento pra ela morar com a empregada pra ela não ter que cuidar dela. E a menina é terrível , ela é terrível, porque assim, ela quer chamar atenção a todo custo , porque se sente né, imagina, você está sendo rejeitada pela sua própria família, então ali é o momento, acho que a gente precisa trabalhar essas questões que são tão importantes né , essa eu consegui trazer pro meu lado, virou minha amiga. ”	03 e 04
2.31	“então com ela eu não tenho problema, mas sempre que possível né, a gente reforça “nossa cortou o cabelo! Tá linda!” “nossa, adorei sua roupa!” e não sei o que, então assim, sempre que possível, eu tento, dentro das minhas limitações, acolher, escutar ”	03 e 04
2.32	“às vezes eles vem falar cada coisa que eu falo “meu Deus, não acredito que tão me contando isso” .h mas, né, com cara de paisagem e ali aberta né, pra ouvir , porque muitas das vezes não tem com quem falar. ”	03 e 04
2.33	“Então eu acho que, hoje a gente sabe que o papel do professor ele é muito maior do que tá ali passando conteúdo [sinal afirmativo com a cabeça] né? A gente tá com... com pessoas ali, com vidas , então assim, é importante mesmo a gente ter essa sensibilidade de ouvir o próximo , ainda mais na faixa etária dos nossos alunos né.”	03 e 04
2.34	“eu entrei em uma sala que devia ter uns 40 alunos e uma menina, e os meninos terríveis e eu falei “ meu Deus, eu não vou aguentar ficar 6 meses aqui ” .h e a gente vai, a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo como lidar , que não adianta você bater de frente o tempo todo, você tem que ser amigo deles porque se não não vai, então assim, isso só com o tempo mesmo né? Com a prática ali na sala de aula, por mais que a gente faça estágio o verdadeiro estágio é a nossa prática, é a nossa sala de aula, porque ali a gente consegue né identificar diversas coisas. ”	02 e 05

Fonte: Produção Autoral

QUADRO 7 –Desconstrução e unitarização – PROF 03

Entrevista Docente 3		
Unidades de significado (em negrito nos turnos selecionados)		Categoria associada
3.1	“eu fiz licenciatura em Química ”	01
3.2	“ concluí por volta ali na... 2021.1. Isso, em 2021.1 ”	01
3.3	“ <i>PESQ</i> : E atualmente você atua como docente? <i>PROF03</i> : Sim, atuo. ”	01
3.4	“Então, eu pego alunos de oitavo, nono até o terceiro ano . E numa escola também regular no ensino médio. ”	01
3.5	“ <i>PESQ</i> : Tá. E é rede particular , essas duas experiências? <i>PROF03</i> : Isso. ”	01
3.6	“ Comecei em maio ali a atuação. E na escola eu estou atuando desde setembro ”	01
3.7	“Então, eu fiquei de agosto de 2021 até agosto ali de 2022 ”	01
3.8	“Ai, eu não sei nem como começar a responder, deixa eu ver.”	03
3.9	“É marcar de uma maneira boa, né? Marcar os alunos ali de uma forma que seja construtiva e que seja né dentro do que a gente espera, seja ali uma experiência que ele vai aproveitar, que ele vai levar para a vida.”	03
3.10	“nós tivemos professores que marcaram a gente positivamente, professores que marcaram a gente negativamente, né?”	03 e 05
3.11	“Então, que de uma forma ou de outra eu consiga deixar essas marcas positivas, né?”	03 e 05
3.12	“E tentando atingir e alcançar os alunos assim, né? De acordo com cada aluno, de acordo com cada especificidade assim que você observa, sabe?”	03, 04 e 05
3.13	“ <i>PESQ</i> : Você considera possível praticar e/ou desenvolver a educação socioemocional na escola? <i>PROF03</i> : Sim, considero. ”	04
3.14	“Também, principalmente, principalmente sim, né? Porque falando como professora de Química, né? Então é...é o espaço, né? Então, sim, eu considero sim. ”	04
3.15	“Eu acho que o fato de você mostrar para os alunos que você está vendo ele ali , né? Então, que você diferencia, que você se importa com ele, que você enxerga ele. ”	04
3.16	“Então, eu tento sempre ali mostrar para os alunos que eles são importantes , é, mostrar que eu estou percebendo eles ali , sabe? Então, não só ali dentro da aula, dentro do conteúdo, mas se importar. ”	04
3.17	“Então, eu acho que essa questão de me doar também para os alunos.”	04

3.18	“Já era algo que eu trazia comigo de dar essa atenção maior para os alunos, de mostrar que eles são importantes, de mostrar que, que eles estão visíveis ali para mim. Eu senti também muito essa necessidade deles.”	04
3.18	“Então, eu acho que essa atenção, esse abraço, esse acolhimento fez muita diferença, principalmente para eles, né?”	04
3.19	“Então, o fato de eu ter essa postura mais acolhedora, de estar mais próxima né dos alunos, não ser aquela professora, assim, mais fechada né, eu vi que isso foi muito bem recebido, eu vi que eles estavam pedindo mesmo, sabe? Uma atenção maior.”	04
3.20	“era o tipo de coisa também que me deixava feliz quando alguém lembrava né o nome e me deixava triste quando sentia que, que não era né, lembrada”	05
3.21	“eu acho que na escola a gente tem mais essa, mais esse espaço para conseguir acolher os alunos ali, fazer com que eles se sintam bem né, que eles se sintam acolhidos”	03
3.22	“Mas, apesar né das diferenças estruturadas, assim, a gente vai tentando adaptar da melhor forma , né?”	02
3.23	“Então, acho que as experiências que eu já tive enquanto aluna , eu acho que influenciaram demais por isso, né?”	05
3.24	“Então, é... algo que me marcou de uma forma positiva e que eu gostei, eu vi que funcionou para mim, né? Eu vi que eu me senti bem com aquilo, então quis levar à frente ”.	05
3.25	“E aí, é o tipo de coisa que eu não faço , de é... o aluno tá ali, tá te mostrando uma dúvida, tá externando uma dificuldade , e eu iniciar a conversa com esse aluno, falando que aquilo ali é muito fácil. Né? Então, diminuindo ali essa dificuldade , né? É como se, o aluno, ele já não se sente bem , né? Ele já, às vezes, se sente ali um pouco mal de estar com uma dificuldade em um certo conteúdo, e aí, quando ele vai falar e escuta esse tipo de frase, é como se a dúvida dele não fosse legítima , né?”	04
3.26	“Então, ele já sente que ele tá em dúvida em algo bobo. Então, já começa ali também diminuindo um pouco da autoestima .”	03 e 04
3.27	“Como que eu me sentia e... é... então, eu sempre me polio para não fazer de jeito nenhum esse tipo de coisa.”	04 e 05
3.28	“E também durante a minha formação , né? Então, durante a minha formação, eu participei de um projeto de extensão , durante boa parte do curso. É, e aí, nesse projeto, eu tive a oportunidade de lidar né diretamente com alunos da educação básica , então, por meio das aplicações, das atividades desse projeto.”	02 e 05

3.29	“A gente participava dessas atividades, é, atuando em escolas da rede pública , né? Então, a gente tinha, às vezes, uma receptividade muito boa dos alunos , né? Em outras, a gente tinha uma receptividade não tão boa , às vezes, num primeiro momento.”	01 e 05
3.30	“Essa mudança na percepção dos alunos , de ver que eles estavam também né se sentindo notados ali .”	03 e 05
3.31	“Então, a gente foi, a gente preparou uma atividade para eles, a gente passou ali um dia, a gente teve uma dedicação de tempo com eles, e depois, a gente voltou. E a gente voltou de novo. Então, assim, eles foram se sentindo importantes . Então, às vezes, um aluno ou uma escola que não recebiam tão bem, depois eles iam também, né? Se sentindo e se doando também, né? Então, eles, o aluno, acho que ele vê a sua doação , e aí, a partir de então, ele se sente à vontade para se doar também .”	03 e 05
3.32	“Então, acho que, assim, tanto a minha formação né, básica, quanto a minha formação docente , as atividades influenciaram muito mesmo .”	02 e 05
3.33	“eu acho que no curso volta de novo a essa tecla de, essa postura que eles querem, né? Então, você é um professor, que você vai lá dar sua aula, então você leva um produto , você entrega esse produto e você vai embora . Né?”	03
3.34	“Então, eu não consigo simplesmente dar uma aula que, né, não tenha um conteúdo, que não tenha um significado para o aluno , que não tenha né um significado ali dentro da realidade dele .”	03 e 04
3.35	“Assim como eu também não consigo chegar e dar aula pra... é, pra cadeiras . Né? Então, eu estou falando ali com pessoas , eu estou falando com pessoas diferentes .”	03 e 04
3.36	“Eu estou dando aula para pessoas diferentes , para alunos diferentes, então, é... eu preciso ali ter um contato, ter uma interação ali com os alunos .”	03 e 04
3.37	“ Não. Na formação continuada , eu tive, né, ali por meio das suas apresentações assim, mas de nenhuma outra fonte .”	02
3.38	“ <i>PESQ</i> : E você acha interessante, se tivesse um curso de formação continuada desse tema , você teria interesse de participar? <i>PROF03</i> : Sim, com certeza .”	02
3.39	“Porque... é algo que está presente , né? Então, ele está presente, não tem como a gente tentar se desconectar . Então, eu acho que você entender um pouco mais, você	02 e 03

	entender o que está acontecendo, se aprofundar ali por meio de referenciais , seria essencial. Então, acho, assim, que seria muito interessante, muito necessário também , né?”	
3.40	“ PESQ : E você consegue pensar, assim, quais tópicos você acha que seria interessante esse curso de formação? PROF03 : Acho que em relação a... aos conteúdos, não aos conteúdos, né, mas as emoções ali , as bases do que mais afetam os alunos , do que... de como a gente melhorar , né, e como a gente esperar também. Então, acho que as reflexões , não só as reflexões, né, mas antes da gente fazer a reflexão, a gente também precisa entender o que está acontecendo , né? Então, acho que com os [pontos] principais, né, as principais emoções e, assim, esse... esse instigar, né, da reflexão da própria prática para a gente ver o que que a gente está causando, o que está gerando e em que pontos que a gente pode... pode modificar, né, pode melhorar .”	02 e 03
3.41	“Então esse fato, né, de não ter, por exemplo, a chamada, né, então eu, na verdade, eu fazia uma coisa, né, eu burlava o sistema e por um bom tempo eu fiquei burlando o sistema dessa forma. O que eu fazia? Eu levava, deixava ali três folhinhas, né, uma para cada turma e eu levava todo dia a mesma folhinha para a turma, né, então eu escrevia o nome dos alunos que estavam ali e aí quando chegava na próxima aula, se tivesse algum aluno novo, eu anotava naquela mesma folha e aí por aquela folha, né, quando você vê o nome dos alunos, já fica mais fácil de você lembrar quem é quem .”	04
3.42	“ entre um aluno e um professor , você não tem esse espaço, né, então é sentir que essa...essa relação, né, aluno e professor não cabe ali , mas é algo que deveria caber, né, em qualquer lugar,”	03 e 05
3.43	“porque eu acho que o professor ele é uma figura extremamente importante na educação básica , né, na vida do aluno , então a gente está ali, está dando aula de um curso, né, para o aluno, mas a gente também está dando aula para ele , a gente está vendo ele toda semana ali ,”	03 e 05
3.44	“ Em relação à escola , como eu falei, né, eu estou, assim, me sentindo muito confortável nesse ponto , é, e aí eu estou conseguindo, né, fui muito bem recebida , então, pela direção, essas rotinas escolares também, que até então eu não tinha, não tinha o conhecimento, né, então, diário, prova, esse tipo de coisa também, fui muito bem recebida, fui muito acolhida , e aí eu estou sendo bastante ajudada , então acho que seria mais	01 e 04

	esse ponto mesmo, sabe, essa diferença entre as posturas do curso e da escola.	
--	---	--

Fonte: Produção Autoral

QUADRO 8 –Desconstrução e unitarização – PROF 04

Entrevista Docente 4		
Unidades de significado (em negrito nos turnos selecionados)		Categoria associada
4.1	“eu tenho graduação, né, Licenciatura em Química ”	01
4.2	“eu concluí em 2017 ”	01
4.3	“eu fiz um concurso, e aí eu estou temporariamente trabalhando para o Estado ”	01
4.4	“os meus alunos lá, eles não têm esse foco de ir para a universidade...sabe? Eles querem, eles continuam naquele mundo deles, e aí para você tentar mudar também a mentalidade deles, aí também já é outro desafio da docência , é aquela agonia , porque já tem os desafios técnicos que você tem que lidar, e aí você tem que lidar com a escola, aquela agonia , mas enfim, né?”	05
4.5	“Mas, assim, eu chego junto com eles, eu fico bem animada para o próximo ano, que eles vão ser 3º ano, e eu já estou abraçando, “gente, bora fazer camisa, bora” tô empolgando eles, incentivando eles , para ver se o 3º ano, muitos não se inscreveram, muitos desse ano né? Muitos não se inscreveram para o ENEM, e aí teve uma boa desmotivação, ”	04 e 05
4.6	“ eu tô estimulando desde já , estou pensando em fazer uma cerimônia do 3º ano, logo no início das aulas, para ver se incentiva , quero levar uma palestrante, que é uma amiga minha, que eu estou certa que vai motivar , e assim, eu estou tentando puxar , né, um pouco, porque eu vejo que tem muitos alunos com potencial, e até aqueles mesmo que não tem é... são um pouco mais fracos, pra a gente estimular eles, para ver se eles tentam sair um pouco daquela realidade, ”	04 e 05
4.7	“ a gente, como professor, tem que mostrar os outros, com os outros, novos horizontes, nas outras formas , e se for por meio da educação, vai dar aí, então, esse é meu papel , e eu estou tentando fazer, aos trancos e barrancos, porque tem as dificuldades que você sabe que existe, principalmente na educação pública , mas eu tô tentando.”	04 e 05
4.8	“ Isso, todo ensino médio , lá só tem ensino médio ”	01
4.9	“eu fiz um ano agora em Agosto, né. Eu tô com contrato até para o próximo ano”	01

4.10	“Foi uma experiência também muito boa, porém, assim, eu não dava somente química, eu dava biologia, e aí, e assim né? A necessidade faz o homem, você precisava trabalhar, e aí vem essa vaga, então, vamos lá, né? Mas assim, eu não me sentia confortável , porque eu não dava somente química, tinha que estudar biologia, mas agora que eu tô me vendo somente como professora de química, aí eu estou me sentindo bem. ”	03
4.11	“Socioemocional... acho que vai envolver os aspectos sociais e emocionais das pessoas que estão dentro da estrutura da escola , né? Pelo menos a primeira coisa que me vem à mente é isso.”	03
4.12	“Porque assim, nas minhas aulas de química eu não percebo isso . Porém, eu sou uma pessoa que sou muito humana e eu gosto de visualizar os meus alunos, ”	02 e 03
4.13	“porque aconteceu uma situação esse ano ((sorrindo)), que eu chegava, na época da política, aí, um aluno chegava “professor a senhora está com o pilot vermelho, aí já dá pra saber o que que a senhora vai votar, não sei o que.” Aí, eu “pode ter certeza” ((gargalhando)). Aí teve um aluno, que assim que eu falei isso, SAIU da sala ((olhos arregalados ao contar)). Aí, ele não me disse nada, ele simplesmente saiu. Eu falei “ meu Deus do céu, a gente não pode envolver política dentro de sala de aula, o que é agora que eu fiz? Porque eu fui falar sobre política? Eu fiquei logo desesperada né?”	03
4.14	“porque ele tinha saído da sala de aula, se eu tinha falado alguma coisa, né? Que acabou... é... sei lá, eu imaginei várias coisas, e aí, eu conversei com ele . E aí, ele falou que ele estava com alguns problemas de sala de aula, dentro de casa, e também com o namorico dele dentro da escola, ”	03 e 04
4.15	“E aí, ele foi me contando a situação e tal, e aí, ele me mostrou alguns desenhos que ele fazia, agora, aqueles desenhos bem deprimentes , aquela coisa de morte, de coisa, eu falei “ meu Deus, você precisa de um apoio psicológico e tal ”.”	03 e 04
4.16	“E até que agora surgiu o psicólogo né do Estado , que é para fazer tanto o papel para os professores, quanto para os alunos , aqueles alunos que estavam necessitados.”	02
4.17	“Apesar que eu também fugi um pouco da escola, encontrei até uns outros psicólogos de uma faculdade particular aqui, que eles, para os alunos que estão, acho que no oitavo semestre, não sei, eles cobram uma taxa bem pequena para as sessões né? De terapia. ”	02
4.18	“e aí, volta e meia, ele manda mensagem no WhatsApp , e aí, ele tenta conversar. Assim, eu não dou muita abertura , no sentido de assim, é... eu não posso tornar aquilo um...um vício dele ficar falando comigo todo dia e tal.”	02 e 04

4.19	“Mas, toda vez que eu vejo, percebo que ele está com a necessidade de conversar, eu dou abertura, eu converso, eu dou um conselho , mas eu sei que não é 100% aquela garantia que vai dar certo, que vai ficar melhorar.”	02 e 04
4.20	“Então, assim, eu tento perceber a realidade de alguns alunos , aqueles alunos que perderam os pais na pandemia, e aí, a gente tem que ter um olhar mais cuidadoso para eles, né, porque aí, a gente vê que são alunos agitados, ou chamam muito uma atenção, e aí, você tem que saber lidar com esse tipo de estudante. ”	02, 03 e 04
4.21	“Agora, assim, nas aulas de química, eu dou o conteúdo , eu gosto de ser um pouco dinâmica, brincalhona, mas aí, tu me conhece, meia louca, mas, assim, eu gosto de chamar bastante atenção a eles e tal. Mas, no emocional, eu tento fazer isso fora mesmo da sala de aula , de perceber, ver, tentar conversar, mas eu acho que é isso que eu tento fazer”	02, 03 e 04
4.22	“ são muitas demandas , inclusive as minhas próprias demandas , o meu próprio pessoal, que também faço terapia, a gente necessita disso, né? ”	02
4.23	“Mas... eu acho que é a única coisa que eu tento fazer, assim, para ajudar no emocional com os meus estudantes. E eu tenho que fazer terapia para não enlouquecer , porque eu preciso, infelizmente hh, deixar qualquer maluco , então, eu vou tentando me cuidar ”	02
4.24	“ eu sou órfã , eu perdi meus pais na infância, eu perdi minha mãe aos seis anos de idade, e meu pai aos nove . E aí, assim, graças a Deus, eu tive a oportunidade de ter um padrinho que era um aluno, e graças a Deus eu tive a oportunidade de ter meu padrinho, que ele, é... me assumiu, e aí eu tive uma boa escolaridade, tive uma outra vida graças a ele.”	05
4.25	“Só que assim, eu sempre fui uma aluna que não gostava de estudar, eu passei por um período que rebeldia, que não gostava de estudar e tal. E aí depois, por conta de um professor de matemática , depois de ter tomado uma nota zero dele na minha sexta série, eu fiquei muito frustrada. E aí, boa parte da minha turma também acabou tomando nota baixa por conta desse professor, e aí a gente teve uma conversa muito séria com ele, que a gente não estava se dando bem e tal. E aí ele se transformou, a metodologia dele, a didática dele, tanto que eu acho que eu tenho muito da minha didática dele ((sorrindo)), porque eu aprendi a ensinar com esse professor. ”	05
4.26	“É, eu acho que todas as minhas experiências me moldam a pensar também nas dificuldades que os alunos têm , já que eu vivi essa questão mesmo, de viver e de ter perdido os	05

	pais agora na pandemia, eu ter mais esse olhar, essa sensibilidade com eles, porque eu já passei por isso. “	
4.27	“então eu sou muito perfeccionista hh. E às vezes eu espero muito que meus alunos eles sejam. Eu acho que isso acaba, assim, eu fico frustrada às vezes quando eles não correspondem às minhas expectativas. ”	04 e 05
4.28	“Então, assim, quando eu faço tudo isso, eu tento mandar, assim, eu sou uma professora acessível, eles têm o meu contato no WhatsApp, eles podem procurar (o tempo todo). ”	02 e 04
4.29	“Então, assim, como eu estou muito disponível pra eles, principalmente dentro da escola, não, até fora, né? ((o aluno)) sempre me manda a mensagem, às vezes fora da aula, às vezes de noite, eu falo “meu Deus, eu tenho que tentar podar isso, mas é.... eu vou tentando, né?”	02 e 04
4.30	“Aí, essa expectativa que eu tenho, eu fico frustrada pelo fato de, às vezes, eles não... Eu falo “meu Deus, eu tenho que fazer tanto por esses meninos, sabe”	04
4.31	enquanto com esse segundo ano, que me deu muito bem, que eu até hoje, nunca saí da sala desse segundo ano desanimada, sabe, saio sempre, e até os próprios professores falam assim, “PROF04, você sai radiante do segundo ano, eles gostam tanto de você. ” Eu falo: “pois é”. Porque é uma turma que vem junto comigo, sabe, são questionadores, alguns alunos que são assim meio nerds, eles já chegam já com o conteúdo, e me perguntam, e já falam alguma coisa que já pesquisou, então “eu fico empolgada com eles, mas tem outros que não, então, às vezes,”	04
4.32	“eu acho que é isso, de alguns não superarem as minhas expectativas, eu criar muitas expectativas com meus alunos, eu acho muito que eles têm muito potencial, sabe, mas eles às vezes não usam o potencial, mas enfim, né? Eles não podem mudar o mundo, e eu também, nem todo mundo vai superar minhas expectativas, eu tenho que também respirar “PROF04, você não vai fazer, e para alguns alunos você pode fazer diferença, para outros sua passagem não vai fazer tanta importância, e paciência, a vida é isso, e, enfim.”	04 e 05
4.33	“Ano retrasado eu fiquei arrasada, isso me machucou muito, porque um aluno, desse segundo ano, que eu gosto muito, eu tive um conflito com ela em sala de aula. ”	04
4.34	“porque eu estava começando a dar meu conteúdo, ela chegou em sala de aula pedindo o capote desse aluno, que é um aluno super disciplinado, muito ótimo, e aí, assim, ela expôs uma colega dela, que não era da sala dela, dizendo que ela precisava do capote, porque provavelmente a menina tinha menstruado e tinha sujado a calça, e precisava. Só que o menino, é o menino que você vê que é aquele menino que ainda é realmente aquele que é meio que criado com o vó, ele	04

	todo delicado, todo na dele, e aí ele falou assim: “eu não posso, porque a minha mãe não deixa.” E isso, essa menina, ela começou, e aí eu continuei dando, copiando o meu conteúdo, eu falo, daqui a pouco, e ela começou a esculhambar esse menino, começou a falar um bocado de coisa dele, começou a falar da mãe dele, aí eu tive que parar. Eu disse assim: “ó, minha linda, você já resolveu seu problema com ele? Se ele disse que não, você tem que respeitar, você tem que respeitar a decisão dele, ele disse que não pode por conta da mãe, paciência, encontre outra pessoa que possa ceder”. “Ah, mas ele não é cavaleiro, a que não sei o que.” “Olhe, eu não vou permitir que você continue falando mal dele, nem da mãe dele, que nem tá aqui pra se defender, aqui no meio da sala. Você vai ter que se retirar.” E aí ela falou, disse que não ia, aí eu saí da sala, tive que pedir orientação pra coordenação, pra retirar ela, e eu falei, “você só vai entrar na minha sala agora, quando os seus pais vierem aqui, porque isso não tem cabimento um negócio desse”.”	
4.35	“E aí eu nesse dia fiquei arrasada, cheguei tão mal dentro de casa, porque assim, eu não gosto, eu gosto de conversar e resolver o problema, mas expulsar o aluno também já me machuca, eu digo assim, às vezes é demais, mas às vezes, tipo, se eu não agisse dessa forma, talvez ela não entendesse a minha autoridade dentro de sala e poderia dar abertura pra que outros colegas, disso assim “se ela tá fazendo isso, a professora deixou, eu também posso fazer.”	04
4.36	“Então eu tive que ter essa atitude, mas eu me senti mal, velho. Eu me senti mal, porque foi dentro dessa turma que eu sou apaixonada, e com aluna que eu também gosto muito, apesar que, esse ano, ela também tá tendo uns comportamentos meio inadequados dentro da escola, mas eu me senti muito mal por conta dessa expulsão.”	04
4.37	“Ela veio me pedir desculpa, eu aceitei, abracei, mas eu disse assim: “eu preciso conversar com os seus pais, eu espero que você me entenda, porque isso não pode se repetir, ano que vem você é um terceiro ano”, então, enfim, mas isso também me abalou, emocionalmente falando, eu fiquei arrasada nesse dia”	04
4.38	“eu disse, “meu Deus!” A gente tenta criar os filhos dos outros, né, porque além disso, eu acho que esse papel de professora, de tentar organizar a casa da vida, ali, ali, mas paciência, é isso aí, você dá o sangue, (no dia se atacou, e depois vira a dar sim) fazer o quê?”	02 e 04
4.39	“Bom, eu acho que o primeiro deles talvez seja na própria formação inicial, porque a gente não tem esse preparo durante a formação inicial, sobre essa questão socioemocional, a gente pensa em tudo, mas isso que é tão	02

	importante quanto as outras coisas, não é comentado, não é ensinado, como a gente vai lidar, a gente aprende na raça, a gente aprende dentro da sala de aula, com as condições, tudo acontecendo ao mesmo tempo, e aí você se encontra “e agora?” e você que tem que ter esse domínio, né? “	
4.40	“Aí, tipo, eu não estava preparada para essa situação, fiquei arrasada, depois, fiquei mal e paciência, eu tive que lidar com isso só, então a gente não é preparado pra esse tipo de situação.”	02
4.41	“Segundo, eu acho que a própria escola, ela deveria, sim, ter esse tipo, sabe, passou o ano todo, agora que eles vieram com essa preocupação de trazer um psicólogo pra escola e tal, sendo que isso deveria existir na própria escola, teria que ter esse suporte, sabe?”	04
4.42	“Até pra cuidar da, da, dos professores e tal, a gente passou tanta coisa por conta da pandemia também.”	02
4.43	“PESQ: Você teve algum contato com esse tema na sua formação inicial? E/ou na sua formação continuada? PROF04: Não. Não, não, não. Olha que assim, eu fiz formação, passei pela formação inicial, fiz vários cursos de extensão, fiz uma especialização e essa parte do emocional...não.”	02
4.44	“PESQ: E você considera a possibilidade de alguma formação continuada com esse tema? Você acha que seria do seu interesse se tivesse alguma formação continuada de educação socioemocional? PROF04: Ah, eu acho interessante.”	02
4.45	“Porque a gente realmente, a gente precisa lidar com a gente, né, e o fato de hoje eu fazer terapia, eu acho que é tanto pra ajudar no meu pessoal, quanto no meu profissional, e com certeza, uma pós-graduação voltada pra isso, né, essa formação continuada, eu acho que ajudaria muito a lidar com todas as dificuldades que a gente encontra no decorrer, tanto da vida, quanto da escola mesmo, né, no nosso trabalho.”	02
4.46	“Às vezes a minha coordenadora fala assim: “PROF04, você tem um potencial incrível”. E eu não vejo isso, por quê? Não sei, talvez, por tudo que eu já passei, eu não tive esse, as pessoas não enxergavam meu potencial antes, sabe, quando eu fui órfã cedo, as pessoas diziam assim “ah, o que vai ser dessa criança?” Então, eu não via o que podia chegar onde eu cheguei, sabe, ah, eu estou emocionada agora, entrevistadora.”	03
4.47	“Mas, os alunos não acreditam em si, então a gente tem que estimular esses meninos, sabe, estimular os desenhos deles”	04 e 05

Fonte: Produção autoral

QUADRO 9 - Desconstrução e unitarização - PROF 05

Entrevista Docente 5		
Unidades de significado (em negrito nos turnos selecionados)		Categoria associada
5.1	“E eu me formei, fui até da última turma, em 1997”	01
5.2	“Então, eu fiz o curso de bacharelado e licenciatura ”	01
5.3	“E eu comecei a lecionar, de fato, bem depois, né, assim, oficialmente, eu comecei só em 2009 ”	01
5.4	“assim, no início eu fiquei um pouco assustada , né, pelo volume de alunos, né, por falta de experiência, né, com aquele, com aquele público, mas aí a gente vai caminhando, vai conversando com os colegas, né, eles vão dando dicas e a gente vai também estudando , e assim, isso foi fluindo assim, que eu nem percebi, quando eu vi, eu já estava; e eu não me vejo hoje em outra profissão ”	04
5.5	“Não, na privada .”	01
5.6	“para uma turma do primeiro ano do ensino médio ”	01
5.7	“e o terceiro ano do ensino médio ”	01
5.8	“quando eu decidi fazer o mestrado , eu coloquei na minha cabeça o seguinte, eu vou ter que ter um tempo até, pelo fato de eu ter esse, não é atraso, mas eu digo assim, eu não estava realmente envolvida nessa área acadêmica há muito tempo,”	01
5.9	“eu tenho oito anos nessa escola de Botafogo e essa do pré-vestibular tem dois anos ”	01
5.10	“Como docente são dez anos, oficialmente ”	01
5.11	“ eu tinha uma preocupação com o bem-estar do aluno , né, como é que era aquele ambiente que eu estava dando aula , né, assim, eu procurava observar a família da pessoa , engraçado, né, a família, né, da pessoa, por exemplo, né, dos meus vizinhos,”	03 e 04
5.12	“ a dificuldade de de aprendizado de cada um , então eu tentava trabalhar também por essa via, não simplesmente reproduzir um conteúdo , né, mas assim, eu sempre tive essa preocupação e depois que eu comecei a lecionar mesmo pra valer, eu levei isso comigo, né.”	03 e 04
5.13	“eu vejo no particular é isso, hoje em dia a gente vê, assim, são escolas muito, eu chamo de escolas pré-fabricadas , né, a preocupação maior é vestibular ENEM , é você tá com o primeiro colocado, sempre o nome da escola tá explodindo nas mídias.”	03
5.14	“então eu acho que tem esses dois lados, né, o lado do profissional, que eu acho que é um lado oculto, que ninguém presta praticamente atenção , e o lado do aluno, né, que principalmente depois da pandemia, né ”	03

5.15	“mas eu acho que isso se intensificou mais quando eu comecei a trabalhar como coordenadora de estudos em psiquiatria . Isso mexeu bem comigo, eu trabalhei três anos e aí depois eu fui morar no Pará”	05
5.16	“Naquela época a gente vê de tudo né e a gente não imagina, a gente não tem noção, a gente vive teoricamente numa bolha, né? E quando a gente entra nesse mundo é que a gente começa a ter noção das coisas, a gente começa a enxergar de uma outra maneira, foi o que aconteceu comigo. Aí aquilo acho que intensificou, deu começar a prestar atenção nas pessoas com outro olhar, né? ”	05
5.17	“Quando a gente vive ali de perto, ou tem uma pessoa próxima, é que a gente vê que realmente né, não é uma invenção né da sociedade moderna, que é uma coisa muito séria, e aí eu fui levando isso pra, pro meu magistério. ”	05
5.18	“PESQ: Mas a sua formação em licenciatura, você chegou assim a ver algum tema a respeito, teve alguma disciplina? PROF05: Olha, eu tinha uma disciplina que era de psicologia , vou te falar, eu não lembro de nada, quase . Assim, era bem superficial, porque o meu curso era um curso noturno, então, por exemplo, a carga horária não era, eu acho que é meio complicado assim, em relação ao curso vespertino, né?”	02
5.19	“até assim, por exemplo, nas nossas aulas né, no mestrado, a gente vê, a gente debate, a gente estuda artigos, eu não tinha nada disso . O máximo que a gente fazia era assistir um vídeo de uma situação ou de um filme e a gente debatia na sala, mas assim, eu não lembro de nada que tenha assim me prendido em relação a essa formação , em relação à parte de licenciatura. Eu aprendi mesmo foi na prática. ”	02
5.20	“PESQ: Você considera possível praticar ou desenvolver a Educação Socioemocional a partir das aulas de Química? PROF05: Ah, eu acho, totalmente. ”	04
5.21	“Ah o meu nome é <i>PROF05</i> , eu sou a professora de vocês de química” né? Dá aquele baque, principalmente no nono ano e no primeiro, quando, por exemplo, eu tenho alguns alunos que não estudaram química no nono ano, então, no primeiro, a primeira vez. Então, tem aquele baque, ah, aí eles começam a lembrar de tabela periódica, aí a primeira pergunta: “eu vou ter que decorar a tabela periódica?” Né? Então, assim, já começa um bloqueio do aluno , mas eu acho que também tem um bloqueio do professor , né? Por conta dele não saber administrar essa parte , não por falta de, de...é... Não é que seja por falta de interesse, mas eu acho que é até por falta de conhecimento e experiência , muitas vezes, né?”	02, 03 e 04
5.22	“Aí eles começam, aí você começa a perceber como aquilo, aquela atividade foi importante, aí a turma falou assim: “nós	03 e 04

	queremos outra atividade fora da escola, a gente não quer ficar só isso aqui, né, a gente quer aprender fora da escola”. E eles entenderam que aquilo não foi um passeio, né, o que foi bem importante.”	
5.23	“Então eu acho que falta, assim, até mesmo entre a escola e o professor, né? Precisa ter uma conversa , se você não planejar, não fizer um planejamento, né? Ter, assim, até uma formação continuada , eu acho isso interessante no final do ano, né? De cada ano letivo, a escola disponibilizar uma formação continuada pra professores, pra troca de experiências , né? Pra... aparar algumas arestas daquele ano , né? E traçar um, um, um planejamento pro próximo, né? A partir dessas experiências do ano, eu acho isso muito interessante.”	03 e 04
5.24	“Assim, eu acho que o professor ele não deve se prender ao conteúdo apenas , né? Eu acho que ele tem que desenvolver, claro, o conteúdo, mas eu acho que esse conteúdo ele tem que ser fragmentado ”	03 e 04
5.25	“A gente tenta né, principalmente quem trabalha com com particular , que a gente trabalha com essa parte de plataforma, né? De apostila, a gente fica muito engessado . Então, eu acho que a gente tem que fragmentar isso , esse conteúdo.”	03 e 04
5.26	“Eu trabalho ali, eu tenho três tempos com ele. Então, na semana passada, né? Eu trabalhei ali um conteúdo com eles e, por exemplo, nesse conteúdo eu vou revivendo algumas situações anteriores, né? E falando sobre assunto, né? E puxando, e fiz uma dinâmica com eles . Então, eles estavam com uma bolinha, até aproveitei, pegaram uma bolinha lá e nós fizemos um círculo e essa bolinha ia rodando. Então, aí eu colocava uma música, aí eu falei escolha uma música aí da preferência de vocês, aí eles adoram . Aí coloquei a música e eu parava a música e eu ficava de costas e não sabia com quem estava a bola. Parava a música, a bola parava, aí por exemplo, caía num aluno e ele escolhia um outro para fazer uma pergunta. Qualquer pergunta, não era nada de química, né? E aí foi, no último dia eu trabalhei essa dinâmica com eles e eu expliquei a eles, né? O porquê que eu tinha feito aquela dinâmica, né? ”	03 e 04
5.27	“aí depois eu fiz uma dinâmica que eles teriam que falar sobre a qualidade do outro . Então, cada aluno falava: “fulano, a qualidade dele é essa, mas de todos os alunos, né?” Aí eu explico, gente, assim, o ser humano, ele já tende a ver os defeitos, né? Tanto do outro quanto dele mesmo, ele já aponta, isso é nosso, isso é uma insegurança nossa. O que a gente tem que trabalhar é ver, por exemplo, mesmo uma situação não tão boa, aí eu dou o exemplo, por exemplo, alguns alunos aqui da	03 e 04

	turma precisam melhorar a nota, né? Não estão se dedicando ainda o suficiente, mas por quê? Né? É...porque você fala que é burro, porque não entende nada, porque isso não, qual é a sua maior qualidade? Aí eu falo, fulano disse que você é tal. Olha, isso você não imagina como isso desperta e eles começam, na outra aula você já começa a perceber a mudança, entendeu?"	
5.28	"Porque a gente não tá ali só naquela fabricação de alunos para ENEM , né? A gente tem que trabalhar, eu falo com eles, a gente tem que trabalhar pra a vida, não é trabalhar o momento. "	03 e 04
5.29	"Aí eu começo a perceber isso, eu, assim, cada bimestre eu faço uma dinâmica e eu percebo a melhora na prova . Eu tinha uma aluno, uma aluno da minha, já da outra turma, ela só tirava dois, três, agora ela tirou sete. Eu mudei ela de lugar, ela ficava atrás, ela ficava quieta, ela não participava, tirei ela de trás, botei na frente, aí ela falou: "professora eu vou ter dificuldade, eu tenho isso, eu tenho aquilo" aí comecei a trabalhar. Até no quadro ela vai, entendeu?"	03 e 04
5.30	"Então eu acho assim, que...é, essa questão de você trabalhar essa parte né? Socioemocional com os alunos é muito importante , então essas dinâmicas, não sei se era isso que você queria saber, é?"	03 e 04
5.31	"PESQ: Você acredita que desenvolve ou pratica Educação Socioemocional em suas aulas? Se sim, de que forma? PROF05: Sim! Totalmente! "	04
5.32	"Ah, eu procuro desenvolver essa relação do professor com o aluno , até uma relação mesmo de amizade , né? Porque os alunos precisam entender que ali não tem um professor, não tem, claro, né, existe a relação professor-aluno, mas não é uma imposição de de de obediência exclusiva , né? Não sei se você consegue me entender, mas ali tem uma amizade , né? A gente cria um vínculo com aquele aluno , né?"	03 e 04
5.33	"Por exemplo, eu, desde quando eu comecei a lecionar, de 2012, né? Até hoje eu sempre fui uma professora homenageada , em todas as turmas, eles me fazem uma homenagem "ah professora homenageada", então também foi uma surpresa para mim, até pela pouca experiência que eu tinha na época , né?"	03 e 04
5.34	"É... eu não sou assim uma professora de ficar fazendo show pirotécnico e nem essas coisas que a gente sabe, música, inventar música, não, eu sou uma professora normal, assim, com as minhas limitações e tal "	04
5.35	"mas eu sempre procurei é... enxergar o aluno como um amigo , não como o meu, o meu aluno apenas, né? Que eu preciso passar o conhecimento, e ele precisa absorver, nada disso, existe, mas eu acho que essa parte socioemocional ,	03

	ela é muito importante, até pra essas relações e até para o desenvolvimento cognitivo dele também em sala.”	
5.36	“porque a gente leva, por exemplo, as experiências de fora né, pelo menos eu tento levar um pouco, como eu falei, essa experiência que eu tive nesse trabalho né, de quando eu fui coordenadora de estudos, eu levei muito dessa experiência pra sala.”	05
5.37	“nesse meu primeiro emprego, que foi numa empresa de telecomunicações né, eu lembro que o meu chefe, ex-chefe né, mas eu não falo chefe, porque ainda tenho contato com ele, ele sempre dizia assim: “ <i>PROF05</i> , a gente precisa saber de tudo um pouco” [...] e eu também levei isso pra sala de aula um pouco, de não ficar me limitando, né? Ah, eu tenho que dar esse conteúdo, eu só posso fazer isso que está aqui, só posso usar o quadro, não posso fazer mais nada, acabou. Né? Eu não posso sair da caixa, tem que ficar na caixa, eu estou aqui para dar aula e não pra tentar mudar o mundo, né? Vamos dizer assim.”	05
5.38	“ e a minha experiência materna também, né? Porque, assim, eu tenho essas duas visões, né? A visão da professora e a visão da mãe. Então, acho que isso também meio que me ajuda um pouco, porque eles têm idade pra serem meus filhos, então eu já tenho outro olhar também em relação a isso, né? ”	05
5.39	“De saber né, de conversar , às vezes eles têm alguma tem alguma questão em casa que eles é... que eles gostariam, né? De desabafar e tal. Então, claro, dentro ali das possibilidades , mas a gente consegue fazer isso”	02 e 05
5.40	“por exemplo, eu sou uma pessoa muito, não é, eu até melhorei bastante, é individualista. [...] Então, no colégio, eu começava a observar isso, assim, na forma que, no início né, na forma como eu cobrava as coisas. Aí eu comecei a perceber que não era bem assim, que eu não poderia ser tão, assim, autoritária, vamos dizer né.”	05
5.41	“eu só comecei a ter conhecimento mesmo no mestrado, né? Na formação continuada ”	02
5.42	“acho que eu só ouvi esse termo no mestrado ”	02
5.43	“ a primeira vez que eu vi foi ao mestrado. ”	02
5.44	“PESQ: É...considerando a possibilidade de uma formação continuada sobre esse tema seria do seu interesse? Se tivesse algum curso.. ou aprendizado sobre esse tema? <i>PROF05</i> : Totalmente. Eu até, assim, a minha intenção até, se Deus quiser, depois que eu terminar o mestrado, eu quero fazer um doutorado voltado pra esse tema. ”	02
5.45	“Aah.. toda essa relação do, do, do professor com o aluno, dos professores, né, dos colegas, essa troca de experiência, como você está fazendo aqui comigo, né, eu acho isso muito	02

	importante, né, por exemplo, tem instituições que acham isso: “ah, isso é bobagem” né? Pra que que você vai querer, né? É só você fazer o seu e pronto, faz o feijão com arroz e dane-se o resto, mas por exemplo, isso que a gente tá fazendo aqui, né, essa relação, essas experiências das relações com os alunos, eu acho isso muito importante. ”	
5.46	“Você, ali, acho que você trabalha tudo dentro de sala, sem precisar ter um foco , né, no caso específico, né, criar uma disciplina específica pra isso. ”	03
5.47	“Eu acho, eu acho que isso poderia ser englobado em cada disciplina, não ter uma, uma, uma disciplina à parte , eu acho, né?”	03
5.48	“Um aluno meu, que na época era do terceiro ano do Ensino Médio, é... era um aluno, assim, fantástico, né? Super inteligente, simpático, educado, a turma toda. Sabe aquela turma, assim, é...perfeita, vamos dizer assim? E, a partir do segundo bimestre, eu comecei a observar o comportamento desse aluno específico. Ele, inclusive, namorava uma menina da sala. E eu comecei a perceber que ele estava sendo um pouco agressivo com a menina. né? E a turma começou assim, né? Também, o que é isso? Aí falava e tal. Aí, numa outra semana, ele começava a vir com outro humor. Ele começava a rir do nada, ele ria, dava ataques de riso. E ria, ria, ria, ria, ria. E aquilo começou a me chamar a atenção. Quando eu fui dá prova, isso, por exemplo, foi o segundo, terceiro bimestre. Teve uma prova que ele me entregou. Ele fez a prova, mas escreveu na lateral toda da prova. E atrás, que era uma questão discursiva, ele não completou. Ele escreveu e largou no meio. Aí, eu fui até a coordenação, chamei a coordenadora e falei assim: “olha, é preciso que alguém veja, né? Eu não sei, a psicóloga aqui da escola, em relação ao aluno tal. Olha aqui a prova dele.” Aí, aquilo começou a me despertar. E ele com essa oscilação de humor. Aí, o que aconteceu? No dia do Enem, ele surtou. Quando eu cheguei na semana seguinte, os alunos estavam chorando, e tal “professora, aconteceu isso, isso, isso”. Ele disse que... Ele olhava pra trás e falava, tem alguém me perseguindo. Aí, ele gritava. E saiu correndo. Aí, foi fechado o diagnóstico dele de esquizofrenia. E, assim, aquilo foi um choque pra mim, né? Porque uma coisa, é você... tá trabalhando, né? Ali, diretamente, com... você sabe que os pacientes, o paciente já chega o paciente, né? E outra coisa, você tá naquele universo da sala de aula, e um aluno...né? Que você, assim... via que, praticamente, estava saudável, mudar totalmente, né? Essa reviravolta 360 graus. E aí, depois disso, ele começou a frequentar as aulas, só que, aí, ele já estava com os episódios, porque os pais não aceitavam. Então, ele começava a usar	03, 04 e 05

	medicação, quando ele começava a melhorar, os pais iam lá e cortavam a medicação. Então, o menino tinha surtos dentro de sala né. Que eles têm umas manias, né? Eles fazem alguns movimentos, gritam, chamam... E você via, aí, aquele menino, ele fisicamente mudou, porque ele era um menino muito bonito, e ele começou a ficar inchado por conta da medicação né. Aí, aquilo ali me deu um baque muito grande né? Falei “nossa... cara, eu tô vivenciando isso dentro da minha sala”. Né? E eu acho que aquilo pra mim foi um desafio. Até pra eu lidar com os outros alunos, porque eles ficaram super abalados, com essa situação né? E eles estudavam desde o ensino fundamental com esse menino. Né? Então, quer dizer, aquilo pra mim também foi...Foi assim, logo no primeiro ano que eu comecei a dar aula, foi um choque.”	
5.49	“Aí, lidar com essas coisas também, porque a gente se envolve né? Por exemplo, na outra escola, eu tive um aluno que foi assassinado. Assim no carro, foi até uma história conhecida. Ele tinha pego o carro da mãe, foi encontrar com os amigos, eu acho que numa blitz. A gente não sabe ainda a história. E o policial atirou no carro e matou ele. O menino. Aí eu soube no dia seguinte. Aí foi aquela coisa, sabe? Num dia o aluno tá lá sentado na frente sentado, você tá até vendo o aluno na sua frente, no outro, né? Isso é uma coisa assim meio surreal. Isso mexe, daí você tem que administrar isso também. Administrar o seu... a sua emoção e a emoção dos alunos.”	03 , 04 e 05

Fonte: Produção autoral