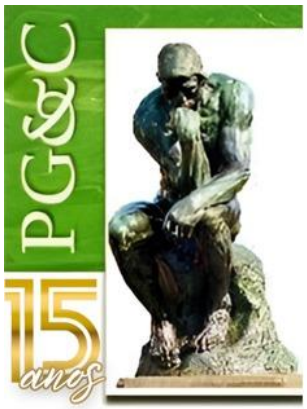


ANÁLISE DA INTERFACE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AFETIVIDADE

Roberto Kanaane
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil.
E-mail: kanaanhe@gmail.com

Garabed Kenchian
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo, Brasil. Professor aposentado do Instituto Federal de São Paulo, Brasil.
E-mail: garabed@ifsp.edu.br

Rose Aparecida de França
Mestra em Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil. Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil.
E-mail: coordenacaopedagogica16@gmail.com

Lucileila do Rosário Queiroz
Mestra em Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil.
E-mail: lucileila.gpcps@gmail.com

Sirlei Bertolini Soares
Mestra em Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, Brasil.
E-mail: sirlei.bertolini@gmail.com

Resumo
O objetivo do presente estudo é identificar o comportamento afetivo na relação professor-aluno diante do processo de ensino-aprendizagem de competências profissionais. A pesquisa tem abordagem qualitativa e quantitativa, com caráter exploratório, descritivo e estudo de caso. Os dados empíricos são coletados por meio da aplicação de dois questionários, um a discentes e outro a docentes de cursos técnicos modulares de nível médio, de uma Instituição de Ensino Pública do Estado de São Paulo. A pesquisa possibilita apreender que a afetividade na relação professor-aluno, sob a ótica docente e discente, impacta na aprendizagem e na aquisição de competências para o trabalho, contemplando as habilidades e competências socioemocionais: trabalho em equipe, resolução colaborativa de problemas, tomadas de decisão, comunicação, empatia e criatividade.

Palavras-chave: educação profissional técnica; relação professor-aluno; afetividade; competências; ensino-aprendizagem.

INTERFACE ANALYSIS: PROFESSIONAL EDUCATION AND AFFECTIVITY

Abstract
The objective of the present study was to identify affective behavior in the teacher-student relationship in the teaching-learning process of professional skills. The research had a qualitative and quantitative approach, with an exploratory, descriptive and case study character. Empirical data were collected

through the application of two questionnaires, one to students and the other to teachers of modular technical courses at a secondary level, at a Public Education Institution in the State of São Paulo. The research made it possible to understand that affectivity in the teacher-student relationship, from a teaching and student perspective, impacts learning and the acquisition of skills for work, including socio-emotional skills and competencies: teamwork, collaborative problem solving, decision-making decision, communication, empathy and creativity.

Keywords: *technical vocational education; teacher-student relationship; affectivity; competences; teaching-learning.*

1 INTRODUÇÃO

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

A aquisição de conhecimento no âmbito da Educação Profissional Técnica pressupõe a disposição dos envolvidos, docentes e discentes, frente ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, faz-se necessário o direcionamento das práticas docentes no intuito de mobilizar competências técnicas e comportamentais. A contribuição dos professores para o desenvolvimento de tais habilidades requer que estejam preparados emocional e tecnicamente. Concebe-se que o relacionamento interpessoal e a afetividade são habilidades essenciais neste processo, pois são os condutores da confiança, da credibilidade e da motivação no processo de ensino (Espíndola; Juliano, 2017).

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

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

A literatura acentua que a afetividade é comumente enfatizada na Educação Básica, principalmente na educação infantil, na qual os laços de afeto estão latentes, considerando as fases do desenvolvimento, por se tratar do primeiro contato da criança fora do ambiente familiar. No início da socialização no contexto externo, a segurança, a confiança e a motivação influenciam o processo de aprendizagem e, como consequência, a afetividade figura como importante elo no desenvolvimento de tais aspectos (Wallon, 2017; Mahoney; Almeida, 2007). Entretanto, na Educação Profissional Técnica, poucos estudos têm sido realizados para a compreensão do impacto da afetividade no processo de aprendizagem de alunos Jovens e Adultos, público-alvo das instituições de ensino profissional. Neste sentido, buscou-se em Jean Piaget (2013), Vygotsky (2001), Carl Rogers (2009), Henri Wallon (2017), entre outros, o embasamento teórico para tratar desta temática.

Os estudantes Jovens e Adultos são afetados a todo momento no ambiente educativo considerando as relações aluno-aluno ou professor-aluno, além da comunidade acadêmica. Consequentemente, os aspectos afetivos necessitam ser integrados ao processo de

aprendizagem deste público (Cunha, 2020). Ressalta-se que o termo "Jovem e Adulto", utilizado neste trabalho, refere-se ao público que busca a Educação Profissional para qualificação e colocação no mundo do trabalho e não à modalidade de ensino – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta modalidade foi criada pelo Governo Federal para alunos que não finalizaram os estudos na idade apropriada, seja por falta de acesso ou por abandono, e retornam aos estudos tardiamente. Embora alguns discentes se encaixem nesta modalidade de Ensino por estarem finalizando o ensino médio e cursando o ensino técnico concomitantemente, tratar das especificidades da EJA não é o foco deste trabalho. Porém é relevante considerar as necessidades deste público quanto ao seu processo de aprendizagem, por estar há alguns anos fora do contexto educacional.

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

Torna-se evidente que o processo de ensino e aprendizagem presente na formação profissional técnica implica na aquisição de competências para o trabalho e para a vida. Consequentemente, requer do professor e do aluno, entre outros aspectos, comprometimento, envolvimento, confiança e empatia, ou seja, um relacionamento interpessoal pautado no afeto e no respeito, associados à disposição do aprender, incluindo as habilidades socioemocionais, os conhecimentos técnicos, de gestão, econômicos, sociais e culturais.

Nesse sentido, entende-se que para a formação integral do indivíduo é necessário considerar não somente a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e a emocional conforme preconiza Wallon (2017), com vistas à aprendizagem de competências comportamentais e técnicas para sua atuação no contexto social e no mundo do trabalho, de maneira integrada às demandas de mercado e da sociedade.

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

Tem-se como objetivo geral do presente trabalho, contextualizar a presença do comportamento afetivo na relação professor-aluno e no processo de aprendizagem de competências direcionadas ao contexto profissional. Quanto aos objetivos específicos: a) Verificar a concepção do professor quanto à relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de alunos da Educação Profissional Técnica; b) Caracterizar a percepção de alunos no que concerne à afetividade na relação professor-aluno e à aprendizagem de competências para o mundo do trabalho.

2 AFETIVIDADE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As relações interpessoais são importantes facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, além de convergirem ao clima organizacional da instituição de ensino. Tais condições colaboram para o estreitamento dos laços de confiança, estímulo e afeto entre aluno-professor, aluno-aluno, professor-direção, professor-professor, professor-coordenador. Pontalti, Santos e Amaral-Rosa (2019, p. 42) afirmam que "uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes para com o estudo".

Por outro lado, quando as relações têm aspectos negativos, ou seja, quando há inabilidade do professor em lidar com os conflitos, conhecimento parcial do conteúdo e distanciamento dos discentes, pode-se gerar queda no desempenho escolar, perda da qualidade nos serviços prestados e prejuízo na qualidade do ensino. Se as relações na escola, entre docente-gestão e docentes-docentes, de uma forma geral, não estiverem satisfatórias, o

professor na sala de aula provavelmente lidará com situações conflitantes e seu relacionamento com os alunos também tende a ficar comprometido, podendo impactar negativamente o processo de ensino e aprendizagem (Freschi; Freschi, 2013).

Estudos realizados (Gardner, 2001; Casassus, 2009; Goleman, 2012; Mora, 2013) demonstram que ambientes permeados de afeto podem proporcionar bem-estar à toda comunidade acadêmica (gestores, docentes, coordenadores, discentes, funcionários, pais e/ou responsáveis pelos estudantes), garantindo um ambiente facilitador e influenciando no processo de ensino e aprendizagem. Sob esta ótica, destacam-se as relações interpessoais no âmbito de cursos técnicos, enfatizando os aspectos voltados à afetividade. Consequentemente, teóricos têm abordado o relacionamento interpessoal e a afetividade como indutores do processo de ensino e aprendizagem, tendo como principais atores o professor e o aluno. Destacam-se, entre esses teóricos: Henri Wallon (2017), Lev Vygotsky (2001), Jean Piaget (2013), Carl Rogers (2009), Maurice Tardif (2017).

2.1 A afetividade e o desenvolvimento integral do indivíduo

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

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

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

O Vygotsky (2001, p. 455) aborda a relação aluno-professor quanto à afetividade: “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas”. Indo ao encontro das posições sinalizadas por Vygotsky (2001), atesta-se que a interação professor-aluno se torna fator relevante para a compreensão da interface afetividade e desempenho acadêmico.

Tardif (2017) sinaliza que a relação professor-aluno no âmbito da educação é uma estratégia importante na formação do indivíduo para que ele possa se desenvolver em sua totalidade como pessoa e profissional na sociedade. Depreende-se desta questão que a afetividade seja fator relevante na interação professor-aluno. Para Tassoni (2000, p. 150), “As interações em sala de aula são imbuídas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas”; ao mesmo tempo, tem-se a posição de Vygotsky (2001) salientando que o professor necessita preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber perde o sentido.

Concebe-se que o conhecimento científico se constitui a partir das contribuições de distintos autores e, no caso específico, tem-se a contribuição de Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo que desenvolveu a teoria da Epistemologia Genética, cuja finalidade se fixou na construção do conhecimento a partir da perspectiva da biologia, ou seja, ele buscou compreender as etapas e os processos desta construção, considerando as fases do desenvolvimento humano, privilegiando a dimensão biológica, no tocante às suas estruturas mentais e físicas. Avançando nas contribuições de Piaget (2014) referente ao desenvolvimento cognitivo, destaca-se a afetividade como um fator indissociável, complementar e necessário para o desenvolvimento intelectual. O afeto impacta na formação das estruturas cognitivas, ou seja, no tocante ao interesse e à motivação, entretanto tende a retardar a sua formação quando a situação afetiva provoca desinteresse ou obstáculos. Corroborando essa ideia, tem-se em Piaget e Inhelder (2003) a concepção de que a afetividade não se restringe às emoções e aos sentimentos, mas engloba também as tendências e a vontade.

De acordo com Piaget (1998), a afetividade constitui o estado psicológico do ser humano, o qual deve ser mobilizado na escola, pois influencia não só o desenvolvimento cognitivo do educando, mas também a sua formação global. Neste sentido, a relação professor-aluno necessita estar pautada na afetividade, além dos conhecimentos técnicos e lógicos, já mencionados, de modo a impulsionar a construção do conhecimento, tornando-o eficaz e significativo.

Apreendeu-se também a posição de Henri Wallon (1879-1962), filósofo, psicólogo, médico e teórico humanista, conhecido como criador da teoria da Psicogênese da Pessoa Completa. O autor concebe a premissa que a pessoa é um ser integral e deve ser entendida de uma forma holística, ou seja, em seus aspectos biológico, afetivo, social e intelectual. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de interações e experiências proporcionadas no ambiente de sala de aula, sendo mediadas pelo professor.

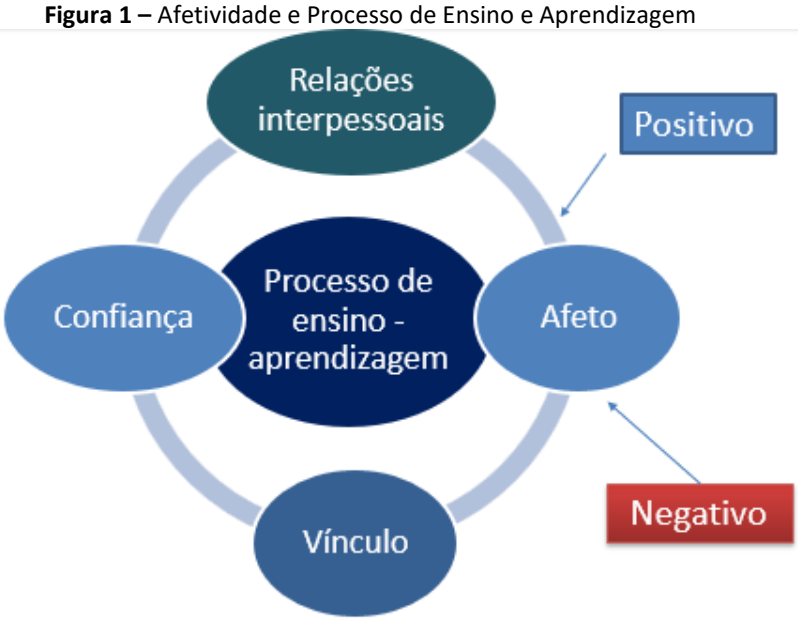
Os estudos de Wallon podem ser estendidos ao público jovem e adulto quanto à influência da afetividade no processo de aprendizagem, pois as três dimensões (afetiva, cognitiva e motora) caminham juntas e acompanham a pessoa por toda a vida (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). As pesquisas de Wallon contribuem para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

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

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

Wallon (2017) enfatiza que a emoção é um ato motor, o qual gradativamente, na idade adulta, o indivíduo expressa seus sentimentos de forma mais racional, adotando a observação e reflexão antes de agir, possibilitando-lhe expressá-los (Wallon, 2017). Em sua obra, o autor discorre sobre os sentimentos e a paixão, embora seu foco e aprofundamento de estudos tenham sido a emoção. Wallon aprofundou-se no estudo da afetividade no desenvolvimento humano e, por conseguinte, no processo de ensino-aprendizagem. Ele se destacou por humanizar a aprendizagem, pois trouxe para o cotidiano da sala de aula a prática da Afetividade, como demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Afetividade e Processo de Ensino e Aprendizagem



Fonte: Elaboração própria (2022)

Conforme indicado na Figura 1, a afetividade, quando manifestada de forma positiva, ou seja, quando o professor afeta positivamente o aluno, favorece a aproximação e o elo na relação professor-aluno, proporcionando ao discente, condições facilitadoras para o aprendizado e propiciando um ambiente educacional, um clima harmonioso, laços de afeto, confiança, incentivando o aluno à aprendizagem e à aquisição de conhecimento.

Consequentemente, tem-se que uma atitude eficaz é investir nos vínculos de afetividade e de respeito ao próximo, inserindo no processo educacional valores que possibilitem a formação integral dos alunos e proporcionem a melhoria da autoestima dos docentes num ambiente acolhedor, nos quais se sintam valorizados (Castagnoli, Winkeler, 2014).

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

António Damásio (2015), médico e neurocientista português, concentra seus estudos no conhecimento do funcionamento do cérebro e das emoções humanas. Para ele, existe uma interação entre razão e emoção. Em sua obra "Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos" (2004), ele sinaliza como a emoção e os sentimentos fazem parte do processo regulador da vida e a sua importância para a existência física individual e o êxito da espécie humana. Damásio (2015) faz uso da dimensão física e biológica para compreender a emoção e o sentimento, ou seja, aquilo que é comportamental (emoção) e mental (sentimentos), o que vai ao encontro das ideias de Henri Wallon quando este menciona as dimensões motora, afetiva e cognitiva.

Avançando na compreensão da temática, identifica-se a posição de Goleman (2012), que acentua a concepção de inteligência emocional como a capacidade de identificar as próprias emoções e as dos outros, além de nos motivarmos e gerirmos os impulsos dentro de nós e nas relações interpessoais (Goleman, 2012). O autor entende que a emoção se refere a um sentimento e aos respectivos pensamentos distintos, além de estados psicológicos, biológicos e a tendência à ação. Fundamenta a inteligência emocional em quatro aspectos essenciais:

a) Autoconsciência: a capacidade de identificar e reconhecer as próprias emoções;

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

Consequentemente, Goleman (2012) postula que a inteligência emocional, quando desenvolvida tanto por professores quanto por alunos, tende a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, pois ambos mobilizam aspectos sociais e emocionais em suas relações interpessoais e se influenciam mutuamente.

Goleman defende que as emoções são adaptativas porque preparam, orientam, predispõem comportamentos para experiências positivas, pautadas em situações que produzam alegria, esperança, autoestima, confiança, ou experiências negativas, que, por sua vez, proporcionam medo, raiva, dor (Goleman, 2012). Nesse sentido, relacionar-se de forma positiva, ou seja, dialogar, ouvir, ter empatia, dar feedback, contribui para incentivar o aluno na aprendizagem e na aquisição de competências profissionais, pois, entre as competências comportamentais requeridas pelas instituições, estão as habilidades de relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

"Enquanto a Inteligência Emocional determina nosso potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, nossa competência emocional mostra o quanto desse potencial dominamos, de maneira que ele se traduz em capacidades profissionais" (Goleman, 2012, p. 15). Tendo em vista a posição de Goleman (2012) no que se refere às emoções, pode-se considerar que estas têm papel importante na formação do indivíduo para a vida, em seu aspecto social e profissional, corroborando Wallon e Damásio.

Para Juan Casassus, a emoção é mais do que uma experiência fisiológica ou psicológica, trata-se de uma energia vital, que conecta o mundo externo ao interno de cada um de nós, e muitas das nossas atitudes são mobilizadas pelas emoções: "Toda vez que o professor escuta e aceita seu aluno sem preconceito, este se abre para a aprendizagem" (CASASSUS, 2008).

No tocante ao ensino profissional, Graef e Gusmão (2025, p.1292) afirmam: "a formação técnica, aliada ao desenvolvimento das habilidades emocionais, pode ser a chave para garantir que os profissionais de amanhã estejam bem preparados para um mundo, que por mais imprevisível que seja, exige uma combinação única de competência técnica e inteligência emocional."

As reflexões teóricas sobre o impacto da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, destacando sobremaneira a interface afetividade e o desenvolvimento integral do indivíduo, evidenciaram a relevância de pressupostos teóricos, contemplando as posições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Damásio, Goleman e Casassus, quanto à perspectiva adotada neste estudo.

3 COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO

A formação profissional e técnica tem se caracterizado como um fator relevante no âmbito da formação e desenvolvimento do potencial humano. Quando a educação profissional foi concebida, em meados do século XX, sua finalidade era preparar tecnicamente os profissionais, organizando a transmissão dos saberes (Tomasi, 2004). A perspectiva de formar o profissional técnico para atender às demandas de mercado está atrelada à necessidade de formar o cidadão, contemplando habilidades técnicas, sociais e digitais bem como estabelecer e manter relacionamentos socioemocionais que estejam relacionados à qualificação profissional.

Conforme os estudos de Depresbiteris (2005), o termo “competência”, na Educação Profissional, surgiu em alguns países industrializados que tinham problemas em integrar seus sistemas produtivos e educativos. Em virtude das mudanças no mundo do trabalho, o setor produtivo sinalizava a necessidade de um perfil diferenciado de trabalhador, assim surgiu o modelo de competências que vem sendo adotado na formação acadêmica, tanto em nível médio quanto em superior. Ao mesmo tempo, o ensino técnico e tecnológico apropriou-se desta abordagem, a qual vem sendo incorporada no processo formativo do profissional técnico, em que é necessário capacitar o discente, estimulando a autonomia, a iniciativa, a capacidade de solucionar problemas, trabalhar em equipe e as habilidades digitais tão necessária ao novo contexto organizacional, entre outras competências.

De acordo com Morgado e Nakatani (2025) “ao integrar as tecnologias emergentes em seus desenhos curriculares e práticas pedagógicas, o Ensino Profissional e Tecnológico (EPT) pode oferecer aos alunos uma formação mais dinâmica, personalizada e alinhada às demandas do mercado.”

Dessa forma, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, como modalidade de ensino, surgiu com a finalidade de preparar/qualificar profissionais para atividades operacionais e, posteriormente, propiciar a aquisição de competências atreladas à diversidade tecnológica, assim como às demandas oriundas do mercado de trabalho. Nesse sentido, é relevante compreender o conceito de competências e quais são aquelas requeridas pelas organizações na atualidade. O termo “competências” possui várias interpretações e visões distintas, sendo complementares.

Segundo a abordagem americana, construída por McClelland (1982) e Boyatzis (1982), a competência está relacionada ao conjunto de qualificações ou características inerentes ao indivíduo, que o permitem realizar algum trabalho ou lidar com uma situação específica (BARATO, 1998). Nesta abordagem, a competência está relacionada ao cargo, adotando como referência o mercado de trabalho e é produzida por meio da integração entre o conhecimento das habilidades e as atitudes (Morais; Melo; Bianco, 2015).

Quanto à abordagem francesa, originada por Le Boterf (1995) e Zarifian (1999), concebe-se por competência, os atributos que o indivíduo realiza e produz no trabalho considerando o contexto em que está inserido, ou seja, de acordo com a versatilidade do ambiente, o indivíduo mobiliza seus conhecimentos. Além disso, essa abordagem é associada à perspectiva construtivista, na qual o conhecimento é fruto da construção pessoal e ativa do aluno (LAKOMY, 2008). Vincula trabalho e educação, isto é, o trabalhador desenvolve suas potencialidades por meio da aprendizagem. Steffen (1999) afirma que a aprendizagem é a engrenagem para o desenvolvimento de competências com foco na formação do indivíduo, por meio de programas de formação profissional e qualificação.

No Brasil, a concepção de competências é apresentada por Fleury e Fleury (2001) como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, e por Ruas (2009) como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação.

Para fins deste estudo foi adotada a abordagem francesa, tendo em vista que o Ensino Profissional Técnico objetiva preparar o discente para a cidadania e para o mundo do trabalho, todavia, torna-se necessário compreender as competências profissionais solicitadas pelas organizações, assim como pela sociedade na qual se insere.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os métodos adotados no presente estudo foram o exploratório e o descritivo, com a finalidade de angariar dados relevantes sobre o fenômeno estudado: afetividade e

competências para o mundo do trabalho (Vergara, 2015). Quanto aos meios, foram utilizadas as pesquisas bibliográficas e documental, contemplando o estudo de caso. Os estudos que referenciam esta temática encontram-se mencionados na literatura científica, oportunizando a investigação sobre os mesmos (Vergara, 2015).

A pesquisa adotou a abordagem quali-quantitativa na medida em que objetivou se apropriar dos construtos teóricos (inteligência emocional, afetividade, aprendizagem e competências), o que requereu uma investigação com o propósito de apreender a visão dos sujeitos (professores e alunos) frente à afetividade em sala de aula e as influências no aprendizado de competências profissionais no contexto dos cursos técnicos. Foram elaborados dois questionários estruturados e realizado uma pré-testagem com 63 alunos e 2 professores em abril de 2022, após realizados os devidos ajustes, os questionários oficiais foram aplicados em novembro/dezembro de 2022, um a 161 discentes e outro a 36 docentes dos cursos de administração, logística, desenvolvimento de sistemas e Manutenção e Suporte em Informática de três Escolas Estaduais de Ensino Médio e Técnico, sendo duas na Região Metropolitana e uma na cidade de São Paulo, pertencentes a uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. A escolha desta amostra se deve a facilidade dos pesquisadores no acesso dos alunos e docentes destas unidades escolares, sendo representativa dos alunos dos cursos técnicos modulares da rede estadual na região metropolitana de São Paulo.

Os questionários contemplaram questões de múltipla escolha, adotando-se como técnica a Escala Likert de 1 a 6 (1 para discordo totalmente e 6 para concordo totalmente). A amostra foi não probabilística por acessibilidade dos pesquisadores (Vergara, 2015).

A avaliação dos resultados dos questionários aplicados adotou o enfoque da estatística descritiva (frequência, média e desvio padrão). A partir das respostas, calculou-se o ranking médio dos itens da Escala Likert, o desvio padrão e o erro padrão da média. Para o cálculo do erro padrão da média, adotou-se um intervalo de confiança de 95%. O erro padrão da média no questionário dos alunos é menor que no dos docentes, por conta do menor número de respostas (Morettin; Bussab, 2017).

O coeficiente alfa de Cronbach foi calculado para o conjunto das questões de múltipla escolha aplicados aos 161 alunos, obtendo-se o valor de 0,98. Este valor próximo de 1,00 indica, por um lado, elevada consistência interna da escala utilizada, mas por outro lado indica redundância de questões.

Em função do exposto os pesquisadores optaram por manter o questionário destinado aos discentes, pois do ponto de vista comportamental, considerou-se relevante aferir as percepções dos sujeitos frente ao construto afetividade. Possibilitando aos respondentes questões complementares e similares no intuito de ampliar o escopo de investigação. Quanto ao questionário aplicado aos 36 docentes, o valor obtido para o coeficiente foi de 0,89, o que indica boa consistência das questões sem redundância.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Perfil dos respondentes

Os discentes, que participaram da pesquisa, cursavam o Ensino Técnico chamado de Modular (Técnico Subsequente ou Técnico Concomitante), sendo que alguns já possuíam o ensino médio concluído e os demais cursavam concomitantemente o Ensino Médio. Entende-se por “Técnico Modular cursos presenciais compostos de três ou quatro módulos semestrais que, ao serem concluídos, possibilitam ao estudante, além do diploma, o direito de exercer a habilitação profissional de nível técnico” (ETEC Nova Odessa, 2021).

Dos 161 discentes, 78% pertencem ao público jovem entre 18 e 25 anos, com Ensino Médio completo (72%), sendo 61,5% do gênero feminino e 38,5% do masculino. Verificou-se que 62% dos respondentes não possuem experiência profissional na área de estudo, no

entanto, a pesquisa apontou que 75% possuem experiência profissional em outras áreas. Este resultado demonstra que a maior parte dos estudantes possui experiência profissional e, portanto, vivência no mundo do trabalho, seja como colaborador ou empreendedor.

Quanto aos 36 docentes, 67% correspondem ao gênero masculino e 33% ao gênero feminino, e a faixa etária situou-se entre 31 e 50 anos. Quanto à formação, 81% possuem especialização e 94% têm licenciatura e experiência profissional na área em que lecionam.

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

5.2 Percepção sobre a afetividade

Inicialmente os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre o que entendem por "afetividade". Na Tabela 1 está apresentada a resposta dos discentes:

Tabela 1 – Compreendo por afetividade - Discentes

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

Fonte: Elaboração própria (2022)

Observou-se que os discentes compreendem por afetividade "agir com respeito, empatia, saber ouvir" e "fornecer atenção e compreensão a outra pessoa"; com média de 5,5 e 5,2 respectivamente. É relevante notar que a afirmação "o ato de afetar positivamente e negativamente uma pessoa" indicou a menor média, de 4,5, com uma dispersão maior das respostas, 1,4. Notou-se, portanto, que o entendimento dos discentes acerca da afetividade está preferencialmente relacionado a atenção, cuidados e carinhos destacados por Rogers (2009), ao invés da posição assumida por Wallon (2017) no tocante a afetar positiva ou negativamente uma pessoa.

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

A percepção dos docentes acerca do termo "afetividade" está apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 – Compreendo por afetividade - Docentes

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

Fonte: Elaboração própria (2022)

Observou-se que as afirmações “disposição para ouvir” e “fornecer atenção e compreensão a outrem” foram as que apresentaram maior percentual de resposta “Concordo totalmente”, ou seja, 64% e 58%, respectivamente. Essas afirmações foram também as que obtiveram as maiores médias da escala Likert: 5,5 e 5,4 respectivamente. Quanto a afirmação “A capacidade em envolver-me emocionalmente pelas pessoas” foi a que recebeu menor percentual de respostas “Concordo totalmente” (28%), correspondendo à média de 4,6.

Verificou-se que a compreensão acerca do construto afetividade, segundo a posição dos docentes, está alinhada a cuidado, atenção e compreensão, o que nos remete às posições de Rogers e Vygotsky, indo ao encontro da compreensão dos discentes quanto à afirmação “a disposição para ouvir a outra pessoa”. Nesse sentido, observou-se que o “ato de ouvir e dar atenção a outrem” são competências destacadas pelos professores, corroborando a posição de Rogers que propôs uma teoria das relações interpessoais, com uma escuta sensível, um ouvir ativo, um expressar de sentimentos num ambiente não ameaçador, citado por Almeida (2012, p. 343).

5.3 Relação entre professor-aluno e postura do professor

Na Tabela 3 estão demonstradas as respostas dos discentes acerca de sua visão sobre as influências da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem:

Tabela 3 – Influências da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e postura docente - discentes

Considero que a relação interpessoal professor-aluno	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
Desenvolve a confiança	5,4	1,0	0,1
Desenvolve o afeto	5,1	1,0	0,2
Facilita a comunicação	5,6	0,6	0,1
Incentiva a proatividade	5,5	0,8	0,1
Incentiva o diálogo	5,6	0,6	0,1
Seja benéfica para meu aprendizado	5,4	0,9	0,1
Torna as atividades mais prazerosas	5,5	0,8	0,1
Torna o clima em sala de aula mais harmonioso	5,6	0,7	0,1
A confiança na relação professor-aluno favorece:	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
A empatia nas relações professor-aluno e aluno-aluno	5,5	0,8	0,1
A participação ativa nas aulas	5,5	0,7	0,1
A resolução de conflitos	5,4	0,9	0,1
A vontade para aprender	5,4	0,9	0,1
O engajamento nas atividades propostas	5,4	0,8	0,1
O trabalho colaborativo	5,4	0,9	0,1
A postura do professor em sua relação com o aluno favorece:	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
A autoconfiança	5,4	1,0	0,2
A confiança no outro	5,5	0,7	0,1
Comunicação	5,6	0,7	0,1
Empatia	5,5	0,7	0,1
Engajamento nas aulas	5,5	0,7	0,1
Motivação para a aprender	5,6	0,6	0,1
O respeito	5,7	0,5	0,1

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os discentes acentuaram que a relação professor-aluno (demonstração de empatia, confiança e postura do professor) contribui com a comunicação, incentiva o diálogo e torna o clima de sala de aula mais harmonioso: com média de 5,6 nos dois casos, o que leva a supor a interdependência entre a postura do professor e o aprendizado profissional. Observou-se que as alternativas demonstraram que a relação positiva entre professor e aluno favorece também a proatividade, o aprendizado, atividades mais prazerosas, a confiança, o trabalho colaborativo, a resolução de conflitos e a tomada de decisão, facilitando o aprendizado.

Quando os discentes foram indagados quanto ao relacionamento interpessoal docente-discente, os dados sinalizaram a interface relacionamento interpessoal e aprendizado profissional como relevantes no processo de aprendizagem. Todas as afirmações obtiveram média entre 5,4 e 5,5. Ribeiro (2020) aponta que o papel do professor é propor situações de aprendizagens para que os alunos desenvolvam a empatia, a expressividade afetiva, a interação e socialização social, a autonomia, a imersão no universo cultural e o senso crítico.

Os respondentes sinalizaram que a confiança na relação professor-aluno contribui para o engajamento nas atividades propostas e tende a desenvolver a empatia, incentivando a participação nas aulas, a resolução de conflitos, o trabalho colaborativo e a disposição para aprender. Todas as afirmações obtiveram média entre 5,4 e 5,5.

Verificou-se que o "laço de confiança" estabelecido na relação aluno-professor contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que, ao afetar o aluno positivamente por meio de sua postura e comportamento, o docente estabelece um elo de confiança contribuindo, entre outros pontos, para a disposição do discente diante do processo de aprendizagem.

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

Quanto à postura do professor em sala de aula, os discentes sinalizaram que o professor favorece "o respeito", tendo sido obtida a média de 5,7, seguido de motivação para aprender, comunicação, confiança no outro, empatia, engajamento, autoconfiança e melhoria no trabalho em equipe, sendo um resultado significativo, pois as respectivas médias referiram-se a partir de 5,4. Zabala (1998, p. 100) evidencia que: "Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade". Corroborando a posição de Zabala, observa-se que o aluno percebe que, diante de um professor que o compreende, o clima da sala de aula fica mais propício ao aprendizado (ROGERS; ROSENBERG, 2012).

A Tabela 4 refere-se à posição dos docentes quanto à percepção sobre a influência da postura do professor no comportamento dos alunos:

Tabela 4 – Influência da postura do professor no comportamento dos alunos - docentes

A postura do professor, em sala de aula, influencia o comportamento dos alunos diante das atividades propostas quanto:	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
Ao entrosamento	5,4	0,6	0,2
À aceitação das diferenças individuais	5,4	0,6	0,2
Ao estímulo à melhoria tanto do trabalho individual quanto coletivo	5,4	0,6	0,2
Ao engajamento dos discentes às atividades	5,4	0,6	0,2
À capacidade de resolver problemas	5,5	0,8	0,3
Ao estímulo à criatividade	5,5	0,6	0,2
Não estimula nenhum dos itens acima	2,7	2,1	0,7

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os respondentes sinalizaram que a postura do professor influencia o comportamento discente em relação à “capacidade de resolver problemas” e à “criatividade”; estas afirmações referem-se aos dados extraídos da escala Likert, tendo sido obtidas as médias 5,5 nos dois casos. As demais afirmações, “entrosamento”, “aceitação das diferenças”, “estímulo à melhoria do trabalho”, “ao engajamento”, também obtiveram médias acentuadas, ou seja, 5,4. Todavia, quanto à afirmação “não estimula nenhum dos itens elencados”, a média foi de 2,7 com dispersão alta, desvio padrão de 2,1 sinalizando que não há consenso quanto a esta alternativa.

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

Silva e Schwertner (2018) concebem que no âmbito da educação profissional faz-se necessário o desenvolvimento de valores e competências humanas nos estudantes (relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação), que gradativamente vem sendo incorporado à educação profissional, no contexto atual.

Conforme Gatti et al. (2019), o exercício da docência é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições e programas. É uma ação baseada em vínculos, e a formação para esta prática também é complexa, por ser subjetiva e pautada nas relações interpessoais. Dessa forma, pode-se depreender a relevância de o docente agir com a intencionalidade de afetar seu aluno por meio do vínculo, da confiança e do afeto.

5.4 Contribuição da relação interpessoal dos professores no desenvolvimento de competências para o trabalho

A Tabela 5 demonstra o resultado das respostas dos discentes quando questionados sobre o quanto a relação interpessoal com os professores tem contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais:

Tabela 5 – Contribuição da relação interpessoal com os docentes para o desenvolvimento de competências profissionais - Discentes

O quanto a relação interpessoal com os professores tem contribuído para o desenvolvimento das seguintes competências profissionais:	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Autoconfiança	5,3	1,0	0,2
Trabalho em equipe	5,4	0,8	0,1
Responsabilidade	5,6	0,6	0,1
Empatia	5,4	1,0	0,2
Engajamento nos projetos	5,5	0,7	0,1
Autonomia	5,5	0,8	0,1
Tomadas de decisão	5,5	0,8	0,1
Resolução de conflitos	5,4	0,9	0,1
Comunicação	5,5	0,8	0,1

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os discentes sinalizaram que a relação interpessoal com os professores tem contribuído no desenvolvimento de responsabilidade (média 5,6), engajamento nos projetos,

autonomia, tomadas de decisão e comunicação, com média 5,5. Constatou-se também que houve homogeneidade nas respostas.

Em relação às instituições pesquisadas, as competências para o trabalho a serem desenvolvidas constam no plano de curso, disponibilizado aos docentes no início de cada ano/semestre letivo. Nesse sentido, é primordial que os discentes desenvolvam tais competências e habilidades. Observou-se que as habilidades sociais e, por consequência, as competências socioemocionais (Soft Skills) são comumente implementadas a partir da relação professor-aluno. Nesse sentido, fica evidente a interface relacionamento interpessoal e aprendizagem de competências profissionais, retratando a relevância das habilidades sociais. "As Habilidades Sociais são compostas por classes e subclasses, entre elas apresentam-se: comunicação; civilidade e; fazer e manter amizade; empatia; manejar conflitos e resolver problemas interpessoais; coordenar grupo, entre outras (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 31)". Quanto às Soft Skills, Da Silva, Carolina Neto e Gritti (2020) apontam que contribuem com as relações interpessoais, facilitando a comunicação, a resolução de conflitos, o trabalho em equipe e a liderança.

A percepção dos docentes quanto à contribuição da relação interpessoal professor-aluno, no desenvolvimento de competências profissionais, está apresentada na tabela 6:

Tabela 6 – Contribuição da relação interpessoal com os docentes para o desenvolvimento de competências profissionais - docentes

O relacionamento interpessoal professor-aluno interfere no processo de aprendizagem de competências para o trabalho, a partir da postura docente, quanto:	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
Ao engajamento	5,2	1,0	0,3
À comunicação	5,5	0,8	0,3
À aceitação	5,2	1,0	0,3
À confiança	5,4	0,9	0,3
Das habilidades elencadas abaixo, com qual frequência você as mobiliza em sua prática docente, com a finalidade de incentivar os discentes na aprendizagem de competências para o mundo do trabalho?	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão da Média**
Empatia	5,5	0,7	0,2
Relacionamentos positivos (proativos)	5,5	0,6	0,2
Comunicação clara e objetiva	5,6	0,5	0,2
Resiliência frente às situações em sala de aula	5,4	0,7	0,2
Estimular o trabalho em equipe	5,8	0,5	0,2
Resolução de conflitos	5,3	0,7	0,2
Resolução colaborativa de problemas	5,6	0,6	0,2
Demonstrar atitudes positivas pessoal e coletivamente	5,6	0,6	0,2

Fonte: Elaboração própria (2022)

Sob a ótica docente, o relacionamento interpessoal professor-aluno tende a interferir no processo de aprendizagem de competência para o trabalho com ênfase em relação à comunicação e à confiança. Verificou-se que estas afirmações receberam as maiores médias de acordo om a escala Likert, demonstradas na Tabela 6, sendo "comunicação" com 5,5 e "confiança" com média 5,4.

Segundo Antunes (2014, p. 9):

> Entende-se por relações interpessoais conjunto de procedimentos, que facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas. É uma linha de ação que visa, sobre bases emocionais e psicopedagógicas, criar um clima favorável à empresa (escola) e garantir,

> através de uma ação sistêmica, a integração de todo pessoal envolvido, por meio de uma colaboração confiante e pertinente.

A partir do diálogo estabelecido entre os atores do processo educativo: docente e discente, é possível desenvolver a comunicação, competência-chave para a inserção no contexto institucional. Os impactos de uma comunicação estão presentes na vida em sociedade, principalmente nos espaços educacionais, para tanto, são as pessoas capacitadas na esfera da comunicação que conseguem avaliar e compreender os aspectos que afetam seu próximo nas relações sociais (Bergamo, 2021, p.41).

Em relação às habilidades adotadas pelo professor em sala de aula, verificou-se que "estimular o trabalho em equipe", "comunicação clara e objetiva", "demonstração de atitude positiva" e "resolução colaborativa de problemas" foram as respostas que obtiveram maiores médias: 5,8 (trabalho em equipe) e 5,6 (demais).

Notou-se que, na relação professor-aluno, existem componentes afetivos, segundo Rogers (2009), dentre eles a empatia, a escuta ativa, a demonstração de confiança e a aceitação, mobilizam emoções e sentimentos, impactando no desempenho discente em seu processo de aprendizagem e na aquisição de competências, sejam elas técnicas ou socioemocionais. Nesse sentido, relacionar-se de forma positiva, por meio da afetividade, contribui para incentivar o aluno na aprendizagem e na aquisição de competências para o mundo do trabalho, pois uma das competências comportamentais solicitadas pelas organizações refere-se às habilidades de relacionamento interpessoal, comunicação, trabalho em equipe, resolução de conflitos, entre outros.

Em síntese, a afetividade na relação professor-aluno contribui para a aprendizagem de competências profissionais, na medida em que mobiliza um clima facilitador entre os envolvidos, otimizando os canais formais e informais de comunicação vigentes no contexto de sala de aula.

5.5 O interesse pela disciplina é influenciado pela forma como o professor se relaciona com a turma

Na Tabela 7 verificou-se que os discentes concordam que o interesse pela disciplina é influenciado pela forma como o professor se relaciona com a turma, sendo este um dado relevante, sendo possível mensurar o quanto o docente pode afetar positiva ou negativamente seu aluno, considerando a relação que estabelece com o discente em sala de aula.

Tabela 7 – Interesse pela disciplina - Discentes

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

Fonte: Elaboração própria (2022)

De acordo com Piaget (2014), a afetividade é um fator indissociável, complementar e necessário para o desenvolvimento intelectual. O referido autor sinaliza que o afeto impacta na formação das estruturas cognitivas, ou seja, no tocante ao interesse e à motivação, entretanto, quando não há o interesse pela disciplina, obstáculos tendem a surgir na assimilação e na apreensão dos conteúdos.

Na Tabela 8 são apresentados os resultados da questão na qual os docentes foram indagados sobre sua percepção quanto à influência de seu comportamento no interesse dos alunos pela disciplina que lecionam:

Tabela 8 – Influência do comportamento do professor no interesse dos alunos pela disciplina - Docentes

Noto que afeto os alunos quando	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Demonstro empatia	5,5	0,8	0,3
Sou ríspido(a) quando respondo as questões	4,0	1,8	0,6
Falta flexibilidade	4,1	1,9	0,6
Demonstro intolerância	3,9	1,9	0,6
Não dou atenção	4,0	2,0	0,7
Compartilho experiências profissionais	5,3	0,9	0,3
Demonstro atenção e respeito	5,6	0,5	0,2
Sou autêntico, coerente com as suas ideias	5,6	0,6	0,2
Não afeto	2,1	1,7	0,6

Fonte: Elaboração própria (2022)

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

Na medida em que o professor adota uma atitude positiva e de aceitação em relação ao seu cliente/aluno, as possibilidades de ocorrer uma mudança em prol de seu crescimento tendem a aumentar. Ser autêntico significa que o professor está indo ao encontro do aprendiz sendo ele próprio, agindo com verdade, expressando seus sentimentos e opiniões (ROGERS, 1978; 1983). Por outro lado, se as relações na escola, entre docente/gestão e docentes/docentes, de uma forma geral, não estiverem satisfatórias, o professor na sala de aula provavelmente lidará com situações conflitantes, e seu relacionamento com os alunos também tende a ficar comprometido, podendo impactar no processo de ensino e aprendizagem (Freschi; Freschi, 2013).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados empiricamente, constatou-se que o comportamento afetivo influencia na aprendizagem e aquisição de competências para o trabalho.

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

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

diretamente no aprendizado, estando prioritariamente associadas às posições explícitas por Rogers (2009).

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

Essas considerações se aplicam aos alunos dos cursos técnicos modulares da rede estadual na região metropolitana de São Paulo. A generalização para outras regiões ou para outros tipos de curso carece de estudos mais abrangentes. Outra limitação refere-se à aplicação, apenas, do questionário estruturado, sem a triangulação dos dados, considerando, entretanto, outras observações e entrevistas, reforçando que o estudo se referiu ao público selecionado.

Desta forma, sugere-se que novos estudos sejam implementados com a finalidade de ampliar o propósito da pesquisa, considerando distintas realidades, além de contemplar contextos culturais e institucionais diversos, adotando a integração de métodos qualitativos. Os resultados desta pesquisa poderão futuramente ser utilizados por formuladores de políticas educacionais.

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

Portanto, para que estas ações sejam implementadas é primordial a reestruturação curricular no sentido de integrar as competências socioemocionais nos cursos técnicos.

Nesse sentido, sugere-se a inclusão de Workshop Vivencial nos programas de licenciatura e formação de professores e gestores escolares, com a principal finalidade de mobilizar os participantes do processo educativo sobre a importância desta temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, [*S. l.*], v. 16, n. 2l. p. 341-348, jul. 2012.

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a Educação. *In:* MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **Henri Wallon:** Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 71-87.

ANTUNES, C. **Relações Interpessoais e autoestima:** a sala de aula como espaço de crescimento integral. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARATO, J. N. **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário**. Brasília: UNB, 1998.

BERGAMO, R. O. C. **Coordenador Pedagógico:** Comunicação e Desenvolvimento da Competência Socioemocional Docente na Educação Profissional. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

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

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

CASTAGNOLI, J. R. F.; WINKELER, M. S. B. Relações interpessoais no contexto escolar: indisciplina x resgate de valores. **Caderno PDE**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão *online*. Paraná, v.1, 2014. ISBN: 978-85-8015-080-3 Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_utfpr_ped_artigo_janine_do_rocio_ferreira_castagnoli.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

CUNHA, P. S. Educação de jovens e adultos: o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. *In:* SEMOC (Semana de Mobilização Científica), n. 23, 2020, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2020. Disponível em: http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3001. Acesso em: 20 set. 2022.

DA SILVA, B. X. F.; CAROLINA NETO, V.; GRITTI, N. H. S. SOFT SKILLS: rumo ao sucesso no mundo profissional. **Revista Interface Tecnológica**, [*S. l.*], v. 17, n. 1, p. 829-842, 2020. DOI: 10.31510/infa. v17i1.797. Disponível em: https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/797. Acesso em: 18 set. 2022.

DAMÁSIO, A. Emoção ou sentimento? Mental ou comportamental? António Damásio explica a organização afetiva humana. [Entrevista concedida ao ciclo de conferências] Fronteiras do Pensamento 2013. **Fronteiras**, dez. 2015. Disponível em: https://www.fronteiras.com/leia/exibir/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana#:~:text=Emo%C3%A7%C3%A3o%20ou%20sentimento%3F-,Mental%20ou%20comportamental%3F,afetiva%20influencia%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20social. Acesso em: 25 ago. 2022.

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

DEPRESBITERIS, L. Competências na Educação Profissional - é possível avaliá-las? **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2005. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/333. Acesso em: 20 set. 2022.

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

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

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

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

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

GRAEFF, Patrícia Stein; GUSMÃO, Diógenes. EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA ATUAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 4, p. 1290–1303, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i4.18708. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18708. Acesso em: 3 maio. 2025.

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

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

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

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

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

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

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

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

MORGADO, F; NATAKANI H. **O desafio da transformação digital na educação profissional:** caminhos para a inclusão. 2025. Disponível em: https://brasil.bettshow.com/bett-blog/o-desafio-da-transformacao-digital-na-educacao-prof issional-caminhos-para-inclusao. Acesso em : 03 mai 2025.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em/Received: 19/05/2024 | Aprovado em/Approved: 05/06/2025