

## **A AFETIVIDADE NO ENSINO DE QUÍMICA NO PROEJA: IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Thayse Alves da Silva<sup>1</sup>  
Franciane Dutra de Souza<sup>2</sup>  
Paula Alves de Aguiar<sup>3</sup>

**Resumo:** Este relato de experiência tem por objetivo compartilhar as vivências de uma licencianda em química nos Estágios Supervisionados II e III, nos quais percebeu que uma prática pedagógica afetuosa impacta de maneira positiva no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, neste trabalho irá se refletir sobre a inter-relação entre a afetividade e a cognição, defendida por autores como Leite (2012), Bezerra (2006), Codo e Gazzotti (1999) e Sato (2013). Nas regências realizadas pela licencianda em química, foi construída uma relação de afeto entre a estagiária e a turma do PROEJA curso Técnico em Panificação, que resultou na construção de um livro de receitas afetivas escolhidas pelas estudantes da turma, oportunizando a apropriação do conhecimento de introdução à química orgânica a partir das suas vivências culinárias. Diante do que foi exposto, afirma-se que a presença da afetividade na relação professor-aluno promove uma aprendizagem mais significativa, visto que as estudantes do PROEJA estabeleceram uma relação de afeto com o objeto de estudo, proporcionando um processo de aprendizagem rico e significativo.

### **Palavras-chaves:**

Afetividade; Ensino; Química ;PROEJA

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São José.

<sup>2</sup> Professora Doutora em Química e orientadora do componente curricular de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São José.

<sup>3</sup> Professora Doutora em Pedagogia e orientadora do componente curricular de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Química, no Instituto Federal de Santa Catarina Câmpus São José.

## INTRODUÇÃO

Neste relato será abordado como a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem e na motivação do professor e do aluno, a partir da experiência de estágio de uma licencianda em química do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) câmpus São José, que, ao longo dos anos 2020 e 2021, realizou os componentes curriculares Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, nos quais teve a experiência da prática docente, desde o planejamento de aulas, através da construção de um Projeto Criativo Ecoformador (PCE), até a sua execução em uma turma de PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do curso Técnico em Panificação do IFSC Câmpus Continente. Diante do que foi exposto, irá se refletir sobre a afetividade na constituição da identidade docente da licencianda e na formação dos estudantes do PROEJA durante as aulas de química, além de refletir sobre a importância da afetividade no contato dos estudantes durante a pandemia de Covid-19.

No Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Química no IFSC câmpus São José, os futuros professores de química elaboram um Projeto de Intervenção visando a regência a ser realizada no Estágio Supervisionado III. Sendo assim, durante o Estágio Supervisionado II, os licenciandos observam as turmas que irão realizar sua regência no estágio seguinte, para conhecer a turma e fazer uma avaliação diagnóstica, visando a identificar as especificidades dos estudantes e a elaboração do Projeto de Intervenção.(IFSC,2017)

Ressalta-se que o período de observação, bem como a elaboração e execução do Projeto de Intervenção da experiência analisada neste texto, ocorreu de forma não presencial, pela situação atípica que estávamos vivenciando em junho de 2021, devido a pandemia do coronavírus (COVID-19) e ausência de atividades presenciais no IFSC. Como a pandemia impossibilitou a realização de atividades de ensino presenciais por um longo período de tempo, o IFSC optou por realizar as atividades de ensino como atividades não presenciais (ANP), que envolviam atividades síncronas (através de videochamadas) e assíncronas, buscando garantir a segurança dos alunos, professores e demais servidores.

No curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José, os Projetos de Intervenção desenvolvidos nos estágios supervisionados são respaldados na

metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores. O uso dessa metodologia tem por finalidade propiciar aos licenciandos de química uma formação crítica-reflexiva, na qual os futuros docentes tornem-se aptos a transformar o contexto educacional através de metodologias diferenciadas, que valorizam os estudantes e permitem uma formação integral desses alunos (AGUIAR; PEREIRA; VILELA, 2017). Assim, “trabalhando projetos ecoformativos, busca-se sair do tradicional, possibilitando que o aluno participe, seja o protagonista, contextualize os conhecimentos adquiridos e desenvolva a sensibilidade sobre a vida de cada ser” (PUKALL, 2017, p.11). Os Projetos de Intervenção, respaldados na metodologia dos PCE, possuem em sua estrutura as seguintes etapas:

Tendo como suporte a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE), os projetos de intervenção construídos pelos licenciandos possuem o epítome como primeira etapa de seu desenvolvimento, que busca o “encantamento” dos estudantes para o tema que será discutido, e a etapa final é a polinização, que visa socializar e difundir os resultados alcançados pelos estudantes do campo de estágio. Além dessas etapas, os projetos contam ainda com legitimação teórica e pragmática, perguntas geradoras, objetivo geral e uma sequência didática, que é o itinerário de desenvolvimento do projeto. O itinerário é composto pelo conjunto de atividades, pelos objetivos de aprendizagem, pelas estratégias, intervenções e avaliações planejadas aula por aula para o desenvolvimento da temática proposta para a contextualização do ensino de Ciências/Química. (AGUIAR; PEREIRA; VILELA, 2017, p.135)

Diante do que foi exposto, no decorrer deste texto será relatado a experiência de uma aluna de licenciatura em Química enquanto aluna e a formação de sua identidade docente, que foi motivada e impactada pela presença da afetividade nas suas vivências enquanto licencianda e estagiária. Na primeira seção, será discutido o perfil da turma de estágio na qual a licencianda realizou sua regência. Em seguida, será feita uma articulação sobre a importância da afetividade no ensino segundo alguns autores. Posteriormente, será apresentada algumas especificidades e recusas atreladas ao Ensino de Química e como a afetividade é capaz de auxiliar professores e alunos na superação dessas “barreiras”. Ademais, irá se refletir sobre o papel do vínculo afetivo e a motivação na relação professor-aluno durante a pandemia da COVID-19 e por fim, a experiência da autora enquanto aluna das componentes curriculares de Estágio Supervisionado e como foi sua vivência afetiva com a turma na aplicação do seu Projeto Criativo e Ecoformador.

## Conhecendo a turma

A turma do PROEJA Técnico em Panificação do IFSC Câmpus Continente em que foi realizado o estágio era composta de 14 estudantes<sup>2</sup>, sendo que 13 eram mulheres. A faixa etária dessa turma era ampla, tendo estudantes de 18 a 65 anos, o que traz realidades distintas para o mesmo contexto escolar, tornando ainda mais necessário o olhar cuidadoso do professor para compreender e garantir que as necessidades de cada estudante fossem supridas. Segundo consta no Documento base do PROEJA (BRASIL,2007,p.11) :

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Desta forma, é imprescindível que as instituições de ensino e seus profissionais estejam sempre em constante reflexão sobre as metodologias adequadas para esse público, de forma a oportunizar um ensino de qualidade e não-excludente, no qual as realidades dos estudantes são levadas em consideração, auxiliando os alunos na superação de suas dificuldades e na sua formação de forma integral.

Durante o período de observação da turma, constatou-se que as estudantes tinham muita dificuldade para utilizarem as tecnologias, como por exemplo assistir a vídeo-chamada da aula síncrona e abrir um arquivo em *pdf* enviado pelo professor com o conteúdo que estava sendo abordado, o que ocasionava problemas de contato e de interação entre o professor e as alunas. O professor acabava compartilhando com as alunas a sua tela, expondo os textos preparados por ele e fazendo a leitura juntamente com as estudantes, relacionando os conteúdos de química com exemplos do cotidiano.

Como estas alunas faziam o curso Técnico em Panificação, os preparos culinários estavam muito presentes na vida delas, visto que no próprio Projeto Pedagógico do Curso expõe-se que “ o egresso do curso será o profissional cidadão apto a realizar planejamento e execução do processo de produção de pães, massas e salgados de maneira artesanal ou de forma industrializada”(IFSC,2019).À vista

---

<sup>2</sup> No relato, a autora irá se referir a turma no feminino, visto que durante a execução do Projeto teve-se a participação de apenas alunas mulheres, já que o único aluno homem da turma não participou das atividades propostas e das aulas.

disso, ao longo do curso se aprende diversas receitas e técnicas de preparo desses alimentos e algumas estudantes já trabalhavam vendendo seus produtos culinários de forma autônoma.

Assim, desde o início do planejamento das aulas, pensava-se em interligar os conteúdos de química com essa vivência das estudantes, nessa turma em específico, com a culinária.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), nesta modalidade de ensino estão presentes estudantes que ao longo de suas vidas tiveram problemas de não-permanência e insucesso no ensino “regular”, devido às desigualdades socioeconômicas e culturais presentes em nossa sociedade, na qual muitos jovens deixam a escola para poderem trabalhar e ajudar financeiramente suas famílias. Outro fator muito comum, são adolescentes que engravidaram e não conseguiram conciliar os estudos com a realidade de serem pais, deixando, então, a escola para trabalhar e sustentar sua família, pois, muitas vezes, não tinham uma rede de apoio dos demais familiares para poderem continuar os estudos.

Algumas estudantes do PROEJA, quando conversaram com a autora deste relato, trouxeram, em suas falas, que estavam estudando para melhorarem de vida e para terem melhores oportunidades no mercado de trabalho. Esses relatos fizeram a autora deste texto refletir novamente sobre a importância de se trabalhar com a metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores, para oportunizar uma formação integral dessas alunas, não focando apenas na inserção delas em melhores empregos, mas, sim, na formação de cidadãs críticas-reflexivas, que conseguem identificar os problemas presentes na realidade que estão inseridas e buscar soluções práticas através dos conhecimentos que elas se apropriaram (PUKALL, 2017).

### **A afetividade segundo autores**

A afetividade pode ser vista como um fator de grande influência no processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes carregam consigo, durante sua trajetória escolar e acadêmica, sentimentos que foram cultivados a partir das vivências em sala de aula, através da mediação do professor e da sua relação com seus alunos. Assim, é notável que o modo como o professor e seus alunos se relacionam, interfere diretamente na forma com que os estudantes aprendem, visto que tanto os

alunos quanto o professor se motivam e se estimulam mutuamente através da afetividade.

A afetividade pode ser descrita como

[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza. (CODO; GAZZOTTI, 1999, p. 51)

Na obra de Henri Wallon, segundo Bezerra (2006), a afetividade e a inteligência estão atreladas, já que, desde o início da vida, a afetividade é primordial para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Sendo assim, “a aprendizagem ocorre a partir de situações que intercomunicam afetividade com intelectualidade” (BEZERRA, 2006, p. 25). Vygostsky também contribuiu para os estudos da afetividade e sua inter-relação com a cognição. Conforme Leite e Tagliaferro (2005) enunciam em seu trabalho, Vygostsky, similarmente a Wallon, enfatiza a presença da afetividade nas interações sociais, demonstrando que ela influencia os processos de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Leite (2012), desde a Antiguidade o ser humano era visto numa concepção dualista entre razão e emoção, ou seja, em um momento ele pensava e em outro ele sentia. Contudo, nesta concepção não se contemplava a importância da afetividade e sua relação com a cognição, ambas eram vistas de forma independente. Leite (2012) enuncia em um dos seus trabalhos, que o filósofo Baruch de Espinosa foi um dos primeiros pensadores que começou a refutar a ideia de que a afetividade e a cognição não caminhavam juntas, questionando desta forma, a superioridade da razão frente às emoções e os sentimentos. Diante do que foi exposto, a partir do século XVIII, a concepção monista da constituição humana teve destaque, já que existiam subsídios suficientes para compreender o vínculo entre a afetividade e a cognição, salientando que razão e emoção são indissociáveis e a partir dessa perspectiva, poder afirmar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Codo e Gazzotti (1999) alegam que o trabalho do professor, como também dos demais profissionais, envolve a afetividade, para que as relações com os sujeitos pertencentes do meio sejam estabelecidas. Porém, os autores citados apontam que o papel da afetividade no trabalho do professor é “obrigatório”, pois ela é essencial para que os objetivos elencados para determinada turma sejam

alcançados de forma significativa. Em relação a “obrigatoriedade” da afetividade no trabalho do professor, pode-se refletir que a mediação pedagógica é de natureza afetiva e dependendo de como ela é feita pelo professor são gerados impactos afetivos (positivos ou negativos) na relação dos estudantes com os conhecimentos mediados em sala de aula, evidenciando a importância da afetividade no modo como os sujeitos aprendem (LEITE, 2012).

Para a teoria walloniana, o fazer pedagógico precisa ser pautado na compreensão do humano como pessoa completa, ou seja, contemplando as suas diferentes faces. Portanto, o professor precisa compreender seus alunos de forma integral, não tendo apenas uma visão unilateral desses estudantes, mas, sim, uma visão completa e integradora (FERREIRA, RÉGNIER-ACIOLY, 2010), na qual a afetividade torna-se indispensável para o processo cognitivo, já que na teoria walloniana, a afetividade e a cognição são interdependentes.

De acordo com Sato (2013), a afetividade é construída através da parceria entre alunos e professores e diversos estudos apontam que os estudantes possuem preferência por professores afetivos. Ao refletir sobre a informação anterior, a autora deste relato concorda com estes estudos, visto que, em suas vivências enquanto aluna, sentia-se mais à vontade para esclarecer dúvidas e questionar nas aulas quando o professor era mais próximo dos alunos e era mais afetuoso, ou seja, que tinha uma relação de parceria com seus alunos, sendo assim, mais “acessível”. Ainda segundo Sato (2013, p.19): “a afetividade traz interferências positivas para o aprendizado, além de criar espaços de bem-estar, ambiente propício para o ensinar e o aprender de qualidade”.

Na química, estuda-se que um catalisador é uma substância que aumenta a velocidade de uma reação química. Em conformidade com Codo e Gazzotti (1999), a afetividade é o grande catalisador da relação amistosa entre o professor e seus alunos, sendo esta pautada pelo respeito, carinho, admiração e pela cooperação entre ambos, com cada parte tendo consciência dos seus direitos e deveres dentro dessa relação. Ainda segundo Codo e Gazzotti (1999, p. 50), “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo ensino-aprendizagem”.

Todo indivíduo lembra de um professor que marcou sua vida, seja de forma positiva, seja de forma negativa. Tal fato traz a reflexão de como a relação professor-aluno afeta o processo de ensino-aprendizagem, pois conforme Leite e Tagliaferro (2005, p. 248) afirmam:

A futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Pode-se assumir, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade dessa mediação.

A afetividade é de fundamental importância para a formação integral dos estudantes, visto que ela propicia a criação do vínculo afetivo entre professor-aluno. A partir deste vínculo, o educador pode aguçar o interesse de seus alunos, bem como motivá-los, despertando sua criatividade e talentos, desenvolvendo seu pensamento crítico e envolvendo os alunos de forma significativa nas aulas. Desta forma, mostra-se para os estudantes como os conhecimentos vistos em sala de aula estão articulados com seu cotidiano, o que propicia uma aprendizagem mais significativa.

Para os alunos da modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), a afetividade mostra-se ainda mais importante neste processo de articular os conteúdos escolares com suas vivências, já que, devido às especificidades desses estudantes, pode-se ter uma maior dificuldade em fazer a relação dos conteúdos vistos em sala de aula com o meio que estão inseridos. Gazoli (2013, p. 4) afirma que:

Acredita-se que, na modalidade EJA, – principalmente em função da não obrigatoriedade e pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos na tentativa de conciliar trabalho, responsabilidades familiares e estudos – havendo a criação de um vínculo afetivo de aproximação entre professor e aluno, aumentam-se as chances de existir motivação para retornar todos os dias, verificando-se uma melhora significativa na qualidade do aprendizado para alunos que, muitas vezes, estão voltando para uma escola que os excluiu, uma escola que é instrumento de uma sociedade que os desvaloriza exatamente pela sua não escolarização.

Diante do que foi exposto, é imprescindível refletir também sobre a postura do professor perante seus alunos. Atualmente, deve-se ter em mente que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser fundamentado na educação bancária enunciada por Paulo Freire (1974) em sua obra intitulada Pedagogia do Oprimido, na qual o docente “deposita” o conhecimento na mente do estudante. O professor media o conhecimento e juntamente com os estudantes aprende ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, estabelecer uma relação afetiva com a turma é indispensável, visto que conforme já foi exposto, a afetividade auxilia na forma como os sujeitos se relacionam com os conteúdos mediados pelo professor.



Ressalta-se que a prática educativa baseada na relação afetiva entre docente e discente não retira a autoridade do professor, o que lamentavelmente alguns profissionais acreditam acontecer. Em sua obra intitulada de Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (1996) cita que uma prática docente afetiva não deve interferir no cumprimento ético do dever do docente e nem no exercício de sua autoridade, destacando que não se condiciona a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que se tenha por ele. Dessa maneira, o professor e seus alunos devem compreender e saber o seus papéis dentro dessa relação afetiva, que deve ser respaldada no respeito, no diálogo e na parceria.

### **O papel da afetividade no Ensino de Química**

A componente curricular de Química muitas vezes é recebida com repulsa por parte de alguns estudantes, que possuem uma visão vaga sobre a importância e a presença desta componente em suas vidas. Segundo Fiori e Goi (2020), o Ensino de Química na sua maioria é realizado de forma tradicional, com aulas expositivas. Devido a este fato, muitas vezes os estudantes não percebem a importância que o estudo da química possui para compreender os fenômenos que ocorrem em seu cotidiano. Infelizmente, quando os estudantes de ensino médio são questionados sobre o que pensam da componente curricular em questão, escuta-se que a química é “um bicho de sete cabeças”, que é muito difícil e que eles não acham necessário aprender química, visto que “não vão utilizar aqueles conhecimentos em sua vida”. Santos e colaboradores (2013), apontam que o ensino desta ciência é baseado na memorização mecânica de fórmulas e conceitos que fazem com que o aprendizado dos estudantes não seja significativo, desmotivando os alunos a aprenderem e a estudarem química. Diante do que foi exposto, pode-se afirmar que a forma como professores mediam suas aulas de química irá influenciar na relação que os estudantes terão com a Química, podendo esta ser positiva ou negativa. Porém, não é só a forma como o conhecimento é mediado que vai influenciar nessa visão que os alunos possuem acerca da Química, mas também o modo como o professor de Química se relaciona com sua turma, visto que “[...] os saberes que surgem dessa relação são fundamentais para a construção do conhecimento de todos os indivíduos envolvidos” (NUNES, 2017, p.22).

O professor tem um grande papel para realizar uma transformação no modo como o aluno se relaciona com a Química. Santos e Schnetzler (1996) expõem que

a educação científica deve contribuir para que os estudantes tenham uma formação cidadã e crítica, na qual os sujeitos possuem consciência do seu papel na sociedade. Sendo assim, o professor de Química deve atrelar os conteúdos programáticos de sua componente curricular de forma a oportunizar uma formação integral dos estudantes, no qual será capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos como agentes transformadores de sua realidade, sabendo agir de forma ética e crítica perante problemas e pensando em ações práticas para solucioná-los.

Além do que foi exposto, é necessário levar em consideração que os estudantes trazem consigo uma bagagem cultural, histórica e social, portanto os docentes devem na medida do possível conhecer os estudantes. Chassot (2002, p.29) afirma que “hoje não se pode mais conceber propostas para um ensino de ciências sem incluir nos currículos componentes que estejam orientados na busca de aspectos sociais e pessoais dos estudantes”. Sendo assim, se faz necessário que o docente conheça a realidade em que seus alunos estão inseridos para que, através da mediação do conhecimento, os estudantes relacionem os conteúdos de química com seu cotidiano, aplicando os conhecimentos que se apropriaram em suas vivências e desta forma, oportunizando-se uma aprendizagem significativa.

Além disso, reflete-se novamente sobre a influência do professor e o vínculo que os estudantes estabelecem com os conhecimentos mediados. Desta maneira, pode-se dizer que a relação professor-aluno que é baseada na acolhida, no respeito e na parceria entre docente e discente beneficia o professor a alcançar os seus objetivos enquanto profissional, além de oportunizar que os estudantes se desenvolvam emocionalmente e cognitivamente (VENÂNCIO, 2015). Ademais, os docentes e futuros docentes da referida componente curricular, devem romper os paradigmas existentes sobre a química e as dificuldades a ela atreladas, se aproximando dos seus alunos, percebendo com carinho as reais necessidades e dificuldades de cada um, para que o vínculo com a turma seja estabelecido e, assim, oportunizar de maneira significativa a apropriação dos conhecimentos mediados através de uma intervenção afetuosa.

## **O VÍNCULO AFETIVO E A MOTIVAÇÃO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Durante a pandemia da COVID-19, professores e alunos tiveram que se reinventar em suas formas de aprender e ensinar, já que não era possível estar em sala de aula de forma presencial. Com isso, o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitou que as aulas continuassem. Porém, o ensino remoto não possuía apenas pontos positivos, mas também negativos.

Em uma pesquisa realizada por Ramo (2020), alguns professores de química apontaram que um dos pontos positivos do ensino remoto era a flexibilidade de horário, no qual cada estudante acessava os conteúdos, atividades, vídeo-aulas e etc, no momento que fosse mais oportuno. Esses mesmos professores citaram como pontos negativos a distração, a exclusão dos alunos que não possuíam acesso à internet ou aos recursos tecnológicos como celulares, tablets, notebooks e computadores, além da falta de interesse dos estudantes por este componente curricular.

O vínculo afetivo entre professor-aluno também era comprometido com o ensino remoto, pois apesar das TICs “aproximarem” as pessoas mesmo diante da realidade do isolamento social, elas também afastavam, já que diversos problemas permeavam o ensino remoto. O Ensino de Química é bastante abstrato para alguns estudantes, sendo que alguns alunos não conseguem relacionar os conteúdos visto neste componente curricular com seu cotidiano, o que nos leva a refletir acerca da mediação do professor de química e a forma como este professor relaciona-se com seus alunos.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.17) apontam que:

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.

As mesmas autoras pontuam que a educação remota na pandemia sustentou princípios disciplinares, o que pode ser validado pelas inúmeras atividades e conteúdos enviados para os alunos pelas plataformas digitais, sem muitas vezes preocupar-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de forma não presencial. Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) reforçam a ideia de que a escolarização não se resume à aprendizagem de conteúdos, mas que esta deve ser embasada na formação integral dos alunos, de forma que esses estudantes

consigam perceber a importância de estudar determinados conteúdos e como utilizá-los nas suas práticas cotidianas.

Diante do que foi exposto, vivenciar um estágio no meio de uma pandemia trouxe inúmeras inseguranças e medos para todos os envolvidos. Pensava-se em como se aproximar das estudantes da turma, visto que a autora deste texto nunca tinha tido contato ou visto pessoalmente a turma em que iria realizar suas regências, além de pensar em formas de auxiliá-las em suas dificuldades de aprendizagem. Essas alunas estavam sofrendo os impactos da pandemia e, além das dificuldades de aprendizagem, apresentavam também dificuldades financeiras e problemas de saúde ocasionados pelo vírus SARS-CoV-2. Para mais, pensava-se em como cativar as estudantes, de forma a poder transformar e reconstruir a visão prévia delas sobre a química, já que elas relataram para a autora deste relato, em conversas via *Whatsapp*, que a química não tinha relação com seu cotidiano.

Assim, a relação professor-aluno durante a pandemia (e fora dela), necessitava de bastante cuidado e afeto, pois tanto os alunos quanto os professores, estavam passando por situações delicadas e ainda tinham como responsabilidade o processo de ensino-aprendizagem. A autora deste relato pensava que a relação professor-aluno estabelecida no formato virtual pudesse não ser tão significativa quanto de forma presencial. Porém a afetividade, que favorece o estabelecimento dessa relação de forma sólida, não se resume apenas as interações sociais de professores e alunos face-a-face (LEITE, 2006), mas também se faz presente desde o cuidado do professor com o planejamento de suas mediações, respeitando e levando em consideração as especificidades de sua turma, bem como as necessidades daqueles sujeitos em relação a realidade que estão inseridos, considerando os conhecimentos prévios dos seus alunos para poder reconstruí-los e transformá-los. Desta maneira, a afetividade deve ser vista como uma grande aliada da relação professor-aluno, já que ela propicia os meios para impulsionar o professor e o aluno para alcançar os seus objetivos mesmo diante das adversidades.

Segundo Costa, Carvalho, Santos e Pereira (2021, p.2),

[...] a prática docente tem demonstrado que professores motivados promovem uma ação docente dinâmica e criativa através do emprego de metodologias que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes, despertando-lhes a atenção em sala de aula.

Os mesmos autores afirmam que a motivação envolve diversos fatores e acredita-se que a afetividade desempenha um grande papel dentro da motivação, já que esta é respaldada em fatores biológicos, sociais e emocionais (COSTA et al. 2021). Ainda, segundo Costa e colaboradores (2021, p.1), a motivação possui um grande papel na vida dos sujeitos, pois:

Pode-se dizer que é um impulso que faz com que as pessoas passem a correr atrás de seus objetivos sendo muito importante no cumprimento de suas tarefas. Sem motivação o ser humano se sente apático a realizar e alcançar seus objetivos pessoais e/ou profissionais. Ela pode ocorrer através de uma energia, força interior, que pode ser chamada como motivação intrínseca ou automotivação.

Diante do que foi exposto, ao longo do Estágio Supervisionado II, a motivação entre professor-aluno foi indispensável, já que muitas vezes o medo fazia com que o pensamento da desistência viesse “à tona”. Porém, as professoras orientadoras<sup>3</sup> do referido Componente Curricular, bem como o professor supervisor,<sup>4</sup> que era o professor vigente da turma observada naquele semestre, sempre impulsionaram e auxiliaram a licencianda, de modo a construir uma segurança mesmo que diante de incertezas, que fizessem com que os objetivos do componente curricular e os objetivos da licencianda fossem alcançados de forma satisfatória.

## **EXPERIÊNCIA PESSOAL DA AUTORA ENQUANTO ALUNA**

### **A afetividade no Estágio Supervisionado II**

O Estágio Supervisionado II teve início no primeiro semestre de 2021. Neste período, a autora deste relato tinha recém se tornado mãe. Os medos e as inseguranças estavam bastante presentes. Afinal, conciliar a vida de mãe e a vida de estudante era algo novo, ainda mais durante a pandemia da Covid-19, na qual as incertezas acerca de como seria o planejamento das aulas e o contato com a turma de forma *on-line*, bem como se em algum momento as aulas voltariam de forma

---

<sup>3</sup> Orientador/a de estágio: docente do IFSC, Câmpus São José, responsável pelas unidades curriculares de Estágio Supervisionado (IFSC, 2019).

<sup>4</sup> Supervisor/a de estágio: profissional na área da docência, indicado pela instituição de ensino conveniada do estágio (IFSC, 2019).

presencial fazendo com que fosse necessário modificar o planejamento das aulas e das atividades propostas. A autora deste relato cogitou abandonar o Estágio e, até mesmo, o curso de Licenciatura em Química por diversas vezes, mas, em cada reunião on-line com as professoras orientadoras, encontrava-se com o afeto e o carinho das docentes. Com isso, percebe-se que as professoras orientadoras conduziram as interações com a licencianda de forma afetuosa, o que fez diferença para o olhar da licencianda para a realização dos Estágios Supervisionados. Segundo Abrahão (2018, p.27), “é preciso que o professor cuide do seu aluno, ouça o que ele tem a dizer, indague-o, responda-o, compreenda suas necessidades e tenha a autoridade dentro da sala de aula com a afetividade, caminhando juntos”, o que realmente aconteceu no Estágio Supervisionado II.

No curso de Licenciatura em Química do IFSC câmpus São José, os licenciados em química são privilegiados por serem orientados por uma professora da área de pedagogia e uma professora da área de química. Este fato, traz mais segurança e mais preparo para os estagiários, visto que a orientação é feita de maneira intensa e cuidadosa, fazendo com que, durante todo o processo, o licenciando reflita sobre suas ações pré-regência e pós-regência.

Neste componente curricular realizou-se a observação da turma e, logo após, foi construído o Projeto de Intervenção para a regência, com base na metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE). No período de observação da turma do PROEJA do curso Técnico em Panificação, a estagiária acompanhou as aulas realizadas pelo professor supervisor por meio de videochamadas realizadas com o auxílio do *Google Meet*, além de acompanhar a interação do professor supervisor com as alunas por meio do grupo de *WhatsApp* da turma. Este grupo era utilizado para o envio das atividades a serem entregues pela turma, além de materiais de apoio sobre cada aula, sendo um meio facilitador para interação do professor com as alunas, já que algumas estudantes possuíam dificuldade de acesso à internet e também em utilizar outras formas de comunicação, como e-mail e SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, sistema utilizado pelo IFSC), dentre outros.

Diante da realidade da vida das estudantes do PROEJA, que dividiam o tempo de estudo com o trabalho e com suas famílias, as atividades quase nunca eram entregues por todas alunas no prazo estimado e com isso, foi possível observar que a relação e a interação do professor com a turma se dava de forma afetiva, já

que o professor compreendia as dificuldades das alunas em relação ao cumprimento dos prazos e buscava motivar as alunas a realizarem as atividades, dando prazos maiores e tirando suas dúvidas. Silva(2017) aponta em seu trabalho que o universo afetivo que atravessa a sala de aula, influencia na motivação e no incentivo dos estudantes perante as atividades propostas e a relação que cria-se com o objeto de estudo. Portanto, a presença de uma relação afetiva entre as alunas e o professor supervisor possibilitava um processo de ensino-aprendizagem mais rico e significativo, resultando em aulas divertidas e leves mesmo diante das dificuldades já relatadas.

Como estagiária, a autora deste texto sempre se colocou à disposição da turma, mesmo no período de observação, para as estudantes tirarem dúvidas sobre as atividades propostas ou outras dúvidas que tivessem, com o intuito de construir uma relação de confiança e parceria com as estudantes da turma que faria sua regência no Estágio Supervisionado III.

Durante o período de observação da turma, foi realizada uma pesquisa qualitativa sobre a visão que as estudantes tinham em relação à componente curricular de química e seu papel na sua formação, através de algumas questões que foram enviadas via *WhatsApp*, na qual as alunas responderam de forma individual. Com as respostas em mãos, observou-se que algumas alunas não conseguiam relacionar os conteúdos de química com sua futura profissão, citando que elas “não iriam usar a química para nada”. Já as alunas que relataram ver relação da química com sua profissão citaram de forma superficial que a química estava presente nas misturas dos ingredientes das receitas, que a química ajudava a “entender as coisas do dia-a-dia”, além de citarem também que a química está presente nos alimentos.

Em razão disso, a licencianda concluiu que a temática a ser desenvolvida dentro do PCE teria que fazer relação com a química e os alimentos. Com isso, foram levantadas possíveis temáticas a serem desenvolvidas no PCE e pediu-se que a turma votasse na temática de maior interesse para as alunas, de forma a fazer com que as estudantes se sentissem acolhidas e pertencentes ao projeto de forma ativa, criando um estímulo para que as alunas realizassem as atividades propostas ao longo das regências.

De forma a conseguir se “aproximar” e de interagir com a turma, a licencianda em química teve a ideia de compartilhar curiosidades sobre a química e os

alimentos no grupo de *WhatsApp* da turma, com o intuito de despertar o interesse das alunas para a temática que seria abordada posteriormente e mostrar como a química estava presente nos preparos culinários da futura profissão da turma. Diante deste cenário, teve-se a ideia de se construir um livro de receitas com a turma, interligando a química com os preparos culinários. Como a turma havia escolhido a temática Química e Alimentação Saudável, o livro seria composto por receitas que as estudantes considerassem saudáveis.

Sendo assim, foi solicitado que cada aluna escolhesse uma receita que considerasse saudável e encaminhasse para o e-mail ou *Whatsapp* da licencianda, expondo que esse envio estaria contribuindo de forma positiva com o planejamento das aulas futuras. O envio das receitas motivou a turma a interagir com a licencianda e notou-se que as receitas que as alunas escolheram compartilhar com a estagiária, tinha um significado afetivo para as elas, sem serem receitas rigorosamente saudáveis, o que chamou atenção da futura professora de química e de suas orientadoras. Levando-se em consideração a realidade da modalidade de ensino para Jovens e Adultos , Abrahão (2018,p.38) expõe que :

O aluno adulto já passou por diversas experiências de vida, tem opiniões formadas e carrega uma bagagem cultural ampla, e isso não pode ser negado ou ignorado em nenhum momento. Tendo isso em mente, é preciso pensar no professor enquanto mediador da relação do aluno com o objeto de conhecimento em questão. Então, partir desses conhecimentos prévios e dessa cultura social que os educandos trazem consigo é imprescindível para que essa relação sujeito-mediador-objeto seja criada de maneira positiva e proveitosa.

Dessa forma, decidiu-se valorizar as receitas que possuíam um significado especial para as alunas, com o intuito de aguçar o interesse das alunas pela componente curricular em questão e, dessa forma, oportunizar uma aprendizagem mais significativa, na qual as bagagens culturais e sociais que as estudantes carregam junto de si, fossem valorizadas. Portanto, ao invés de se construir um livro de receitas saudáveis, optou-se por construir um livro de receitas afetivas, que contemplasse as receitas que possuam um significado especial para as alunas. Sato (2013) aponta que o processo de ensino-aprendizagem é motivado pela troca de emoções que acontecem entre professores e alunos e a autora deste relato afirma que pode vivenciar isso na sua prática, já que diferente do que muitos imaginam, a afetividade não se resume a carinho físico, mas também em ouvir o aluno, dar



importância para seus gostos e interesses e fazer com que ele se sinta acolhido naquele ambiente de trocas emocionais (MELLO; RUBIO, 2013).

Ao recordar o que foi vivenciado naquele período, pode-se afirmar que a relação entre as professoras orientadoras, os professores supervisores e a licencianda foi essencial para que ela desse continuidade aos estudos e pudesse alcançar os objetivos do Componente Curricular em questão. Ademais, a interação das alunas da turma com a estagiária e o vínculo afetivo que foi sendo estabelecido através dessas interações, fez com que a estudante de Licenciatura em Química se sentisse mais motivada e encorajada a persistir no componente curricular em questão, mesmo diante das inseguranças apresentadas pela autora deste relato. É importante salientar que essa relação que estava sendo construída desde antes da regência da estagiária, motivou a licencianda no desenvolvimento e planejamento do projeto, mostrando que o trabalho do professor (neste caso, o trabalho da estagiária), também é motivado pelos seus alunos e pela forma com que os estudantes se relacionam com o docente.

## **EXPERIÊNCIA PESSOAL DA AUTORA ENQUANTO DOCENTE**

### **A afetividade no Estágio Supervisionado III**

O componente curricular Estágio Supervisionado III teve início em outubro de 2021. Neste componente curricular, os licenciandos em química fazem suas regências nas turmas observadas no estágio anterior, aplicando o Projeto Criativo Ecoformador que foi construído ao longo do Estágio Supervisionado II.

As atividades de regência com a turma do PROEJA Técnico em Panificação tiveram início em fevereiro de 2022; no entanto, o semestre letivo de 2021.2 havia começado em outubro de 2021. Como a estagiária teria que esperar algum tempo para realizar sua regência, o contato com a turma foi mantido via *WhatsApp*, com a finalidade de estabelecer uma relação de confiança e parceria entre a estagiária e as estudantes do PROEJA, já que “a relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos” (MELLO; RUBIO, 2013, p.7).

Conforme já foi relatado, todos estávamos vivenciando uma realidade pandêmica e, portanto, tinha-se em mente que as aulas iriam acontecer de forma

*on-line*, por meio de videochamadas síncronas, contato pelo *Whatsapp* e atividades não presenciais (assíncronas), o que se confirmou durante a realização das regências. Silva e Pancher (2021) afirmam que no ensino presencial o afeto é demonstrado de forma mais transparente e descomplicada, apontando que no ensino remoto a demonstração do afeto e a formação de vínculos entre os professores e alunos é mais custosa e incerta, o que faz com que se reflita acerca do que é necessário para o estabelecimento de um vínculo significativo e uma relação afetiva entre professor-aluno. Segundo Mello e Rubio (2013) a afetividade deve ser vista como um combustível indispensável para que os estudantes sintam-se seguros e confiem no professor, propiciando aos estudantes meios facilitadores para que suas dificuldades sejam superadas, fazendo com que a relação professor-aluno interfira de forma positiva na forma como o sujeito se apropria do conhecimento.

À vista disso, pode-se dizer que a persistência do professor é o ponto chave da construção desta relação amistosa, pois conforme o professor se coloca diante da turma, ou seja, o seu comportamento na forma de tratar os alunos, receber as suas dúvidas e seus anseios, faz com que o olhar do estudante sobre a postura e a imagem do professor seja positivo ou negativo, o que acaba interferindo na forma com que essa relação é estabelecida. Por acreditar nisso, a licencianda sempre tratou as estudantes com muito afeto, mostrando-se disponível para auxiliar a turma em suas dúvidas e curiosidades sobre a química, durante as conversas descontraídas realizadas no *WhatsApp*.

Como já havia-se criado um vínculo afetivo com as estudantes do PROEJA do curso Técnico em Panificação, as regências aconteceram de forma leve e descontraída, tendo-se a participação ativa das estudantes durante as aulas, mesmo diante de dificuldades já elencadas neste relato devido a pandemia. Diante do que foi exposto, apesar das aulas síncronas terem sido poucas, a intervenção realizada de maneira assíncrona foi extremamente significativa e essencial para a execução e construção do livro de receitas afetivas, já que a estagiária teve a oportunidade de orientar as estudantes do PROEJA de forma próxima e cuidadosa, com o intuito de perceber as dificuldades de cada aluna e poder ajudar a turma a superá-las.

As conversas e interações não tinham horário para acontecer, a licencianda em química sempre se colocou disponível a ajudar a turma mesmo aos finais de

semana, num intervalo de aula ou até mesmo na hora do almoço, procurando sempre estimular as estudantes a buscarem auxílio e, assim, instigá-las a realizar as atividades propostas, respeitando o tempo que elas tinham disponível e dando amparo para as dificuldades encontradas. É importante ressaltar que uma relação afetiva construída entre professores e alunos, não vai superar as dificuldades e desafios das componentes curriculares, mas o meio afetuoso em que professor e alunos se encontram, criam “pontes” que fazem com que tanto os docentes quanto os discentes se engajem e alcancem as metas que se propuseram a alcançar em parceria constante.

As interações com a turma propiciaram a criação de um vínculo afetivo entre a licencianda e as estudantes e como resultado desta relação afetuosa, a ideia da construção de um livro de receitas afetivas saiu do papel e concretizou-se. Diante disso, as receitas que possuíam um significado especial para as estudantes serviram de subsídio para que as estudantes do PROEJA realizassem pesquisas sobre compostos orgânicos presentes nos ingredientes de suas receitas, interligando suas vivências de preparos culinários com o conteúdo de introdução à química orgânica, que foi trabalhado com as estudantes nas aulas síncronas, dentro da problematização da Química e da alimentação saudável.

Desta forma, construiu-se o livro “Uma pitada de Afeto: o estudo da química orgânica em receitas afetivas”, que permitiu evidenciar para as estudantes a relação da química com o seu cotidiano, dando mais significado para o processo de ensino-aprendizagem, visto que cada receita afetiva remetia as estudantes um significado íntimo e pessoal, o qual serviu de incentivo e motivação para que as estudantes do PROEJA realizassem as atividades e que se estabelecesse um vínculo positivo com os conteúdos de introdução à química orgânica. Conforme Bezerra (2006) enuncia em seu trabalho, Henry Wallon afirma que os componentes afetivos impulsionam a aprendizagem, reafirmando-se que toda atividade cognitiva depende de forma intrínseca da afetividade e por conta disso, as receitas afetivas escolhidas pelas alunas serviram de impulso para que as alunas de apropriassem dos conhecimentos de química.

Durante a construção do livro de receitas, o que foi exposto foi evidenciado ao longo de todo o processo, já que algumas estudantes no início da proposta de um livro com receitas saudáveis não se mostravam motivadas, não realizando nem o envio da receita saudável para a licencianda. Porém, ao propor que as estudantes

trouxessem receitas afetivas, ou seja, que as remetessem a alguma lembrança, algum momento especial ou sensação diante do seu preparo, toda a turma engajou-se, tornando as aulas assíncronas satisfatórias. Isso ocorreu pois as estudantes se envolveram ao longo de toda a construção do livro das receitas Afetivas, expondo o significado daquela receita ser especial para elas e até mesmo, se dedicando mais para as pesquisas realizadas sobre os compostos orgânicos.

Com isso, sempre que encontravam alguma informação sobre algum composto orgânico presente em ingredientes de suas receitas, as estudantes do PROEJA procuravam a licencianda para sanar suas dúvidas, bem como para compartilhar quais os benefícios que os compostos orgânicos pesquisados proporcionavam para o organismo através da alimentação. Em alguns momentos da orientação assíncrona da construção do livro de receitas, a licencianda em química, enquanto atendia as estudantes via *WhatsApp*, precisava pausar a retirada das dúvidas para atender seu filho com menos de um ano de idade na época, o que deixava a licencianda preocupada em não conseguir atender a turma de maneira absoluta. Contudo, em vários momentos, as estudantes do PROEJA, que às vezes ouviam o filho da licencianda chorar no fundo dos áudios ou vídeos explicativos, falavam para a licencianda dar atenção para o filho que depois elas poderiam retirar suas dúvidas, revelando a construção de uma relação de parceria, na qual as estudantes do PROEJA também compreendiam a realidade e as dificuldades enfrentadas pela licencianda, mostrando que uma relação afetuosa não parte somente do professor para o aluno, mas também da turma para o professor, o que faz com que ele se motive mais e que apesar das adversidades que apareçam no caminho, em uma parceria mútua, ambos conseguem ultrapassar tais obstáculos.

Na última aula regida pela estagiária, a licencianda planejou uma apresentação do livro de receitas afetivas, de modo a fazer uma revisão dos conteúdos de química orgânica estudados com as receitas. Apesar de todas as dificuldades encontradas pelas estudantes do PROEJA ao longo das aulas, na apresentação do livro, na qual cada estudante apresentou a sua receita, o motivo daquela receita ser especial, seu modo de preparo, quando articulação as características do composto orgânico presente nos ingredientes de suas receitas com os conteúdos vistos nas aulas, foi possível perceber que as estudantes apropriaram-se dos conhecimentos químicos. Mesmo com as dificuldades, problemas de conexão de internet, acúmulo de funções, trabalhos, estudos, etc,

trabalhar os conteúdos de química orgânica por meio das receitas afetivas, proporcionou para as alunas uma aprendizagem mais significativa, rompendo-se com a visão vaga que elas possuíam sobre a química e a relação com suas vivências. A relação criada entre a licencianda em química e as estudantes do PROEJA, proporcionaram momentos ricos em afeto, que impactaram de forma positiva a estagiária e as alunas da turma. Uma frase muito conhecida de Paulo Freire, diz que “o educador se eterniza em cada ser que educa”, podendo se refletir sobre as marcas que a relação professor-aluno pode causar na vida de um estudante. Com o coração cheio de afeto e gratidão, a licencianda em química sabe que as marcas deixadas nas alunas do PROEJA, são para a vida, pois a relação que se construiu com a turma, foi para além das aulas. Mesmo depois do término das regências da licencianda em química, a turma continua tendo contato com a estagiária, pois o carinho construído entre ambas as partes, transcendeu os objetivos do Estágio Supervisionado III, tornando-se uma vivência inesquecível para a estagiária e as alunas do PROEJA.

Em síntese, assegura-se que a afetividade é o caminho para que muitas das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem sejam superadas, pois quando cria-se uma relação de confiança, afeto e parceria entre professores e alunos, ambos se motivam e lutam para alcançar os seus objetivos em conjunto. Diante do que foi exposto, a autora deste relato está construindo sua identidade docente com a convicção de que sempre entrará nas salas de aulas das turmas que irá trabalhar no futuro com um olhar humanitário, tentando construir um ambiente no qual seus alunos se sintam acolhidos e tendo suas diferenças respeitadas, procurando criar laços que podem até ter nós, mas que com uma mediação afetiva, um sorriso num dia difícil, uma conversa acolhedora, sincera e próxima com os alunos, jamais será desfeito.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Beatrice Cristina Jardim. A afetividade na relação de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: uma professora experiente. 2018. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

AGUIAR, P. A. DE; PEREIRA, G. A.; VIELLA, M. DOS A. L. O uso da metodologia dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no estágio curricular supervisionado de um curso de Licenciatura do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – câmpus São José. Professare, p. 123–140, nov. 2017.

BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como Condição para Aprendizagem: Henri Wallon e o Desenvolvimento Cognitivo da Criança a partir da Emoção. Revista Didática Sistêmica. ISSN 1809-3108, 2006, vol. 4 pdf. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/redsis/article/view/1219>> . Acesso em: maio de 2022

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base do PROEJA. Brasília: MEC, 2007.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.22, pp.89-100.

CODO, W. & GAZZOTTI, A.A. Trabalho e Afetividade. In: CODO, W. (coord.) Educação, Carinho e Trabalho. Petrópolis-RJ:Vozes, 1999

COSTA, H. C. O. da .; CARVALHO, A. dos S. M. de .; SANTOS, T. S. dos .; PEREIRA, P. C. Motivação para ensinar e aprender em tempo de pandemia. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e558101624122, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i16.24122. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24122>> . Acesso em: julho de 2022.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Atividade e condições de ensino na Educação de Jovens e Adultos. 2013. 317 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Química . São José, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Panificação. Florianópolis, 2019.

PUKALL, J. P.; SILVA, V. L. S.; SILVA, A. R.. Projetos Criativos Ecoformadores na Educação Básica: Uma experiência na formação de professores na perspectiva da criatividade. Blumenau: Nova Letra, 2017

LEITE, Sergio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO Ariane Roberta. A Afetividade na Sala de Aula: Um Professor Inesquecível. Psicologia Escolar e Educacional, 2005, vol.9, n. 2, p. 247-260. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)> .Acesso em: junho de 2022

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia. v 20, nº 2, p 355-368, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>>. Acesso em: julho de 2022

FIORI, Raquel; GOI, Mara Elisângela Jappe. O ensino de química na plataforma digital em tempos de Coronavírus. Revista Thema, Rio Grande do Sul, v. 8, p. 218-242, 2020.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 4 – nº 1 - 2013.

NUNES, Tarcia Gabriela Holanda. A relação professor(a)/aluno(a) no processo de ensino aprendizagem. 2017. 27 f. TCC (Graduação)- Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, Centro de Educação da Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2020.

RAMO, Luciano Bernardo. PERCEPÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES QUANTO AO ENSINO DE QUÍMICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19. 2020. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Patos, Alagoa Grande, 2020.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? Química Nova na Escola, n. 4, P. 28-34, novembro 1996. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc04/pesquisa.pdf>> . Acesso em: julho de 2022

SANTOS, A. O.; SILVA, R. P.; ANDRADE D.; LIMA, J. P. M. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). Revista Eletrônica Scientia Plena-Volume 9, nº7- 2013

SARAIVA, K. .; TRAVERSINI, C. .; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. Práxis Educativa, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>> Acesso em: julho de 2022.

SATO, Cristiane Akemi. A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. 2013. 43 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília (Df), 2013.



SILVA, Murilo De Godoi Caldeira Da; PANCHER, Andreia Medinilha. Afetividade através das telas: inquietações a partir do pibid – subprojeto geografia (UNESP Rio Claro). Anais do VIII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/85165>>. Acesso em: julho de 2022

SILVA, Ricardo Francelino da. As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017.

VENÂNCIO, Andreia Inês Adão. A relação professor aluno no processo de ensino aprendizagem. 2015. 77 f. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo Básico), Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa, 2015.