

## **Afetividade e formação docente: reflexões acerca de uma prática pedagógica no Ensino Superior.**

**Affectivity and teacher education: reflections on pedagogical practice in Higher Education**

**Afectividad y formación docente: reflexiones sobre una práctica pedagógica en la Educación Superior**

Paulo Ricardo da Silva<sup>1</sup>

### **Resumo**

A formação docente no Brasil é realizada nos cursos de Licenciatura, que, apesar de suas especificidades, compartilham uma série de aspectos comuns, principalmente aqueles ligados às questões pedagógicas (teorias de ensino e de aprendizagem, aspectos curriculares da Educação Básica, entre outras). No contexto atual, as questões envolvendo a afetividade (emoções, sentimentos) têm ganhado cada vez mais destaque na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar; entretanto, ainda são abordadas de forma tímida nos cursos de formação de professores. Neste texto, apresento uma possibilidade de discussão desta temática no âmbito de um curso de Licenciatura em Química, sem intencionalidade prescritiva, mas com o objetivo de contribuir para o avanço desses debates na área e ampliação das possibilidades de inserção de práticas formativas vinculadas às demandas apresentadas no campo de atuação profissional de professores em formação inicial.

**Palavras-chave:** Emoções; Ensino de Química; Formação de Professores.

### **Abstract**

Teacher education in Brazil is carried out in Bachelor's degree programs, which, despite their specificities, share a series of common aspects, mainly those related to pedagogical issues (teaching and learning theories, curricular aspects of Basic Education, among others). In the current context, issues involving affectivity (emotions, feelings) have gained increasing prominence in society and, consequently, in the school environment; however, they are still timidly addressed in teacher education programs. In this text, I present a possibility for discussing this theme within a Chemistry Bachelor's degree program, without prescriptive intention, but with the aim of contributing to the advancement of these debates in the field and expanding the possibilities for the integration of formative practices linked to the demands presented in the professional field of teachers in initial training

**Keywords** – Emotions; Teaching of Chemistry; Teacher Training.

### **Resumen**

La formación docente en Brasil se lleva a cabo en los cursos de Licenciatura, que, a pesar de sus especificidades, comparten una serie de aspectos comunes, principalmente aquellos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras/MG, Brasil. E-mail: [pauloricardo.silva@ufla.br](mailto:pauloricardo.silva@ufla.br).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4338-9824>

relacionados con las cuestiones pedagógicas (teorías de enseñanza y aprendizaje, aspectos curriculares de la Educación Básica, entre otros). En el contexto actual, las cuestiones relacionadas con la afectividad (emociones, sentimientos) han ganado cada vez más relevancia en la sociedad y, en consecuencia, en el entorno escolar; sin embargo, aún se abordan de manera tímida en los cursos de formación de profesores. En este texto, presento una posibilidad de discusión de esta temática en el ámbito de un curso de Licenciatura en Química, sin intención prescriptiva, pero con el objetivo de contribuir al avance de estos debates en el área y ampliar las posibilidades de inserción de prácticas formativas vinculadas a las demandas presentadas en el campo de actuación profesional de profesores en formación inicial

**Palabras clave** - Emociones; Enseñanza de Química; Formación de Profesores.

## **Introdução**

As questões envolvendo saúde mental têm crescido exponencialmente em todo o mundo, atingindo os públicos de todas as faixas etárias, porém, ainda marcadas por muitos preconceitos de um lado e, pelo uso abusivo de medicamentos controlados de outro (LEMBKE, 2023). No que diz respeito à profissão docente, esta é considerada uma das mais desgastantes, seja física e/ou mentalmente (DIEHL e MARIN, 2016). Diversos fatores são associados a este cenário crescente, como a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação, o envolvimento emocional com os problemas dos estudantes, entre outros (NEVES e SILVA, 2006; MAZZOLA, SCHONFELD, SPECTOR, 2011).

Nesse sentido, é importante que existam iniciativas não somente de prevenção e cuidado com a saúde mental, mas de organização do trabalho e da carreira que favoreçam uma qualidade de vida para o docente, considerando um tempo de atuação por pelo menos 30 anos. Cabe destacar que, apesar da importância e relevância do assunto, não é foco deste texto discorrer sob a perspectiva clínica da saúde mental; pretende-se debater questões ligadas à afetividade e correlações com o ambiente escolar, com um olhar direcionado para os professores.

De acordo com Tassoni e Santos (2013), baseados nas contribuições de Henri Wallon, o ser humano é formado pelos domínios motor, cognitivo e afetivo. O domínio motor refere-se, por exemplo, ao deslocamento do corpo no espaço e no tempo e ao equilíbrio corporal; o domínio cognitivo refere-se às funções que permitem o desenvolvimento e aperfeiçoamento do conhecimento, por meio de ideias, imagens e representações; já o domínio afetivo “refere-

se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. (MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 17)

Dessa maneira, ao considerarmos o domínio afetivo, entendemos que o professor está sujeito a experimentar uma diversidade de emoções em sua prática profissional, sejam positivas ou negativas. Ou seja, mesmo que o foco do trabalho docente esteja na aprendizagem dos estudantes, portanto, no domínio cognitivo, o domínio afetivo pode influenciar diretamente seu trabalho e gerar consequências diversas. Logo,

[...] a atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem em um espaço carregado de afetos, sentimentos e conflitos. Quantos não prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação de seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2008, p. 277)

Porém, historicamente, as diretrizes para os cursos de Licenciatura no país (BRASIL, 2002; 2015; 2019) têm dado pouca ênfase nas questões envolvendo a afetividade, o que não significa que não ocorra nos cursos, mas, possivelmente, não aparece de maneira sistematizada ao longo da trajetória dos professores em formação inicial (a formação continuada também pode e deve contemplar essa temática, mas não é o *locus* de discussão do presente texto). Sendo assim, cabe questionar: será que os futuros professores reconhecem a dimensão afetiva? Será que têm oportunidades de refletir sobre o impacto das emoções em sua atuação profissional e na aprendizagem dos estudantes? Partindo da hipótese de que o estabelecimento de espaços formativos voltados para a dimensão afetiva, buscando integrar teoria e prática, contribui para a qualificação do futuro professor, este texto tem o objetivo de apresentar uma prática de formação com foco no tema “Afetividade”, realizada com licenciandos em Química de uma universidade pública federal mineira.

### **A afetividade e a formação docente: algumas reflexões**

Conforme apontado na introdução, as Licenciaturas no Brasil possuem regulamentação própria e o início da década de 2000 é um marco histórico que ajudou a consolidar estes cursos como tendo características específicas e não apenas como apêndices dos bacharelados (SILVA, 2019). Desde então, foram três normativas publicadas, respectivamente, em 2002 (BRASIL, 2002), 2015 (BRASIL, 2015) e, a vigente atualmente,

em 2019 (BRASIL, 2019), acompanhando os movimentos de mudanças nos currículos da Educação Básica.

Em termos gerais, o que se observa é a consolidação de um modelo formativo pautado nas questões conceituais (domínio de conteúdos da disciplina correspondente ou área de atuação na Educação Básica) e pedagógicas (teorias de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, pesquisa educacional, currículo da Educação Básica), desenvolvidas ao longo da trajetória de formação por meio de ações que buscam aliar teoria e prática (como as práticas como componente curricular e o estágio supervisionado). Logo, ao olharmos para os três domínios que compõem o ser humano, evidencia-se forte relação da formação de professores com o domínio cognitivo, o que faz sentido do ponto de vista das principais exigências da atividade docente.

Entretanto, conforme aponta Nóvoa (2008), o exercício da profissão é marcado por uma série de emoções e sentimentos experimentados pelos professores, o que pode influenciar sua atuação. Além disso, não somente os professores estão sujeitos a tal complexidade, assim como os estudantes, de maneira que “os acontecimentos da sala de aula, de maneira especial as ações dos professores nas situações de ensino, afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento. (TASSONI e LEITE, 2013, p. 263).

Nesse sentido, torna-se importante a discussão da dimensão afetiva na formação docente, tanto em uma perspectiva externa (reconhecimento das influências desta dimensão na interação com os estudantes e na aprendizagem deles) como internamente (reconhecimento das influências desta dimensão na maneira de pensar e agir do próprio professor).

Retomando o conceito de afetividade, que diz respeito à capacidade de sermos afetados por efeitos internos ou externos, gerando efeitos positivos ou negativos (MAHONEY e ALMEIDA, 2005), as próprias autoras definem que a afetividade é marcada por três momentos distintos: a emoção, o sentimento e a paixão. Neste texto será dado destaque às emoções, que aparecem

[...] desde o início da vida, com os espasmos do recém-nascido. Estes não são apenas um ato muscular, de contração dos aparelhos musculares e viscerais: existe bem-estar e mal-estar tanto no espasmo como na sua dissolução. Tensão é provocada pela energia retida e acumulada: riso, choro, soluço aliviam a tensão dos músculos; - Das oscilações viscerais e musculares vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. A cada uma, passa a corresponder um padrão postural, que libera ou concentra energia com maior ou menor intensidade, e depende de

automatismos específicos que emergem da maturação funcional: a reação à queda, à falta de apoio, à estimulação labiríntica, etc. – A emoção dá rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados; (MAHONEY E ALMEIDA, 2005, p. 20)

Nesse trecho, as autoras expõem que, as emoções fazem parte da vida do ser humano desde o seu nascimento, e que de acordo com a evolução do indivíduo as emoções vão se diferenciando, evoluindo e tornando-se padronizadas de acordo com as situações vivenciadas no cotidiano.

O neurocientista português António Damásio caracteriza as emoções como primárias, secundárias e de fundo. As emoções primárias são inerentes ao sistema nervoso, aquelas baseadas nas oscilações biológicas dos seres humanos: alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa ou repugnância. As emoções secundárias ou sociais, se originam das emoções primárias e são estimuladas por interações socioculturais e retratam a análise do indivíduo sobre eventos e estímulos do meio social, como ciúmes, culpa ou orgulho etc. Por fim, as emoções de fundo, assim como as emoções secundárias, possuem origem nas emoções primárias, são emoções de caráter mais duradouro, e ocasionalmente inconscientes, como bem-estar, mal-estar, calma ou tensão (DAMÁSIO, 2015). Outra classificação comumente utilizada diz respeito ao agrupamento das emoções positivas (orgulho, alívio, surpresa) e negativas (culpa, ansiedade, angústia) (FERNÁNDEZ-ABASCAL e SANCHEZ, 2005).

Ao lançar um olhar para o trabalho docente, é perceptível que praticamente todas as atividades suscitam algum tipo de emoção, seja positiva ou negativa: a relação com elevado número de pessoas em um curto espaço de tempo, cada uma com suas características e maneiras de pensar e agir (que muitas vezes conflitam com as expectativas do professor); a preocupação com a aprendizagem dos estudantes; mudanças rápidas de contexto (troca de turmas geralmente a cada 50 minutos em média); as exigências externas ao trabalho em sala de aula (correção de atividades, planejamento de aulas, reuniões); as preocupações salariais e de valorização da carreira; a relação do professor com os conteúdos a serem ensinados (geralmente existem aqueles que o professor domina mais ou menos e isso pode interferir afetivamente em seu desempenho); o ambiente escolar, pulsante por si mesmo e propenso a acontecimentos imprevistos que podem aguçá-lo toda a comunidade escolar.

Dessa maneira, apreende-se que o domínio afetivo do professor é estimulado praticamente o tempo todo, mas os efeitos gerados em cada docente podem ter intensidades

diferentes, sendo mais ou menos positivos e, possivelmente, muitos docentes sequer percebem como isso os está influenciando (NOVAIS e FERNANDEZ, 2017). Por exemplo, em apenas uma aula o professor pode experimentar emoções como raiva, ansiedade, alegria, surpresa, pois a interação com os estudantes pode afetá-lo de maneiras completamente distintas; diante disso, a forma como este profissional identifica e lida (consciente ou inconscientemente) com essas emoções pode levá-lo a uma sensação de mal-estar ou bem-estar, estando diretamente conectadas à sua saúde mental.

Brígido et. al. (2013) investigaram um grupo de licenciandos da área de Ciências da Natureza de três universidades da Espanha e verificaram que as emoções positivas foram as mais citadas pelo grupo investigado ao lembrarem das aulas enquanto estudantes da Educação Básica, mas, em relação à Física e à Química, houve predomínio de emoções negativas, o que pode ter influenciado a escolha por um curso profissional em Ciências mais generalista e não específico como Física e Química.

Professores em formação inicial também podem experimentar uma série de emoções ao longo do curso, principalmente quando começam a realizar o Estágio Supervisionado, de maneira que a intensidade e a qualidade das emoções (positivas ou negativas) pode reforçar (considerando que a dimensão afetiva não é o único fator que determina as escolhas dos licenciandos) o interesse ou desinteresse pela docência.

Os futuros professores chegam aos cursos de formação inicial carregados de crenças, atitudes e emoções associadas à docência que derivam de suas experiências na educação básica, de suas expectativas em relação à profissão e de seus ideais. Eles podem trazer consigo recordações de episódios de sua trajetória escolar ou vivenciar experiências durante o processo formativo fortemente marcadas por emoções positivas, como felicidade e entusiasmo, ou negativas, como frustração e vergonha, que podem influenciar a sua formação acadêmica. (NOVAIS e FERNANDEZ, 2017, p. 92)

No que concerne às relações de ensino e aprendizagem estabelecidas em sala de aula, alguns autores se dedicam a estudar as relações entre emoções e aprendizagem dos estudantes. Leite e Kager (2009) investigaram os efeitos de práticas de avaliação com estudantes da Educação Básica e verificaram a presença de emoções como medo, raiva, ansiedade e ódio, influenciando diretamente a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, Silva e Novais (2020), ao investigar emoções experimentadas em aulas de Química em uma turma de EJA, observaram que medo e alegria foram as mais citadas pelos estudantes, sendo o medo mais associado “a atividades nas quais o aluno deve se expor em público, o que nos leva a refletir

sobre quais mecanismos podem ser criados a fim de tornar a experiência da apresentação de seminários e arguição de debates mais agradável para os estudantes.” (SILVA e NOVAIS, 2020, p. 7) e a alegria associada à realização de atividades práticas.

Neste sentido, concordo com Novais e Fernandez (2017, p. 86) ao destacarem que o professor é uma figura de destaque neste cenário e que é importante saber

reconhecer e autorregular situações, comportamentos e emoções na sala de aula que favoreçam ou limitem a motivação e o interesse dos alunos para aprenderem os conteúdos abordados, no sentido de construir um ambiente afetivamente favorável à aprendizagem.

Para isso, defendo que a criação de espaços para estudo, discussão e desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da dimensão afetiva e seus efeitos é importante para a formação docente na atualidade, principalmente no ensino de Química, sendo “fundamental que estudos sejam realizados nessa direção de forma a produzir novos conhecimentos e estratégias de autorregulação emocional, que possam ser incorporados nos cursos de formação de professores, bem como nas aulas de Química.” (NOVAIS e FERNANDEZ, 2017, p. 93). Diante do exposto, no próximo tópico apresento e discuto elementos constitutivos de uma prática pedagógica realizada com licenciandos em Química.

### **Uma prática de formação pautada na abordagem da dimensão afetiva**

Nesta seção, apresento e discuto uma prática de formação desenvolvida com licenciandos em Química de uma universidade pública federal mineira. Destaco, inicialmente, que a intenção deste texto não é prescritiva, pelo contrário, o objetivo é socializar um conjunto de atividades realizadas, no sentido de contribuir para ampliação do debate e críticas, bem como estimular colegas formadores a desenvolverem ações no âmbito dos cursos em que atuam.

Até o momento de elaboração deste texto, as atividades haviam sido planejadas, desenvolvidas e aprimoradas durante 7 semestres consecutivos, tendo início durante a pandemia (segundo semestre letivo do ano de 2020 da instituição) e ocorrendo até o segundo semestre letivo do ano de 2023, contemplando cerca de 40 licenciandos. Nos três primeiros semestres, foi utilizado um espaço (remotamente) do componente Estágio Supervisionado IV, o último de 4 Estágios de 102 horas a serem realizados pelos estudantes. Nos semestres

seguintes, devido às mudanças na matriz curricular do curso, as atividades foram realizadas no âmbito de um componente que acompanha o Estágio IV do curso, popularmente conhecida como “Interface IV”. Em todos os 7 semestres o perfil dos estudantes foi o mesmo: licenciandos no final do curso matriculados no último Estágio Supervisionado.

Essa delimitação contextual faz-se necessária, pois, enquanto docente responsável pelos referidos componentes e sabendo que os licenciandos chegam com uma experiência de realização de três Estágios Supervisionados, ou seja, já tiveram oportunidade de observação, planejamento, regências, avaliação e demais atividades vinculadas ao exercício profissional, busco, enquanto formador que atua neste último momento de formação inicial, promover a discussão de elementos até então não abordados ao longo o curso, como é o caso da dimensão afetiva da docência. Neste sentido, no quadro 1.0 abaixo, apresento uma síntese das atividades realizadas, organizadas em quatro momentos.

Quadro 1.0 – Síntese das atividades realizadas com licenciandos em Química.

<b>Momento</b>	<b>Tempo de realização</b>	<b>Descrição da Atividade</b>
01	2 aulas de 50 minutos	Discussão sobre a dimensão afetiva e emoções (definições) e de memórias e impactos da dimensão afetiva enquanto estudantes (da Educação Básica até o curso de graduação).
02	2 aulas de 50 minutos	Discussão sobre memórias e impactos da dimensão afetiva vinculados ao exercício profissional docente (participação nos Estágios, projetos de ensino, aulas particulares).
03	2 aulas de 50 minutos	Ministração de aulas com tema e tempo arbitrariamente definidos no final do momento 02.
04	2 aulas de 50 minutos	Discussão sobre as emoções experimentadas desde o momento 01 até a finalização do momento 03.

Fonte: Do autor (2024).

Na sequência, discuto as especificidades e as questões que me motivaram a planejar e consolidar o conjunto de atividades, bem como algumas observações e reflexões construídas ao longo dos 7 semestres letivos (2020 a 2023). Cabe destacar que a principal inspiração teórica para fundamentar as discussões é o texto “Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química”, de autoria de Novais e Fernandez (2017). Finalmente, ressalto que todas as discussões são baseadas nos relatórios de Estágio produzidos pelos estudantes, nas observações e notas que organizei ao longo das atividades.



## **Momento 01 – os primeiros contatos de maneira sistematizada com o tema**

Antes de iniciar as discussões, conversei com os estudantes e apresento uma visão geral do que será feito ao longo dos quatro momentos, que correspondem a quatro semanas. Sendo assim, destaco que no primeiro momento a ideia é conhecer algumas definições e discutir sobre memórias deles enquanto estudantes; no segundo momento a ideia é continuar o aprofundamento conceitual e deslocar os debates para a perspectiva deles enquanto docentes; para o terceiro momento apenas digo que a atividade vai ser informada ao final do segundo momento (já com o intuito de criar expectativas e “ativar” a dimensão afetiva neles) e, por fim, informo que o quarto momento será uma avaliação geral dos três primeiros momentos.

Em relação ao primeiro momento, este foi pensado para ser um contato inicial mais formal dos estudantes com a temática (ao longo dos 7 semestres pude constatar que os licenciandos se envolvem com o assunto, mas de maneira mais tácita). Sendo assim, a ideia é que os licenciandos realizem uma leitura prévia dos tópicos “Introdução”, “Dimensão afetiva da docência” e “Emoções na sala de aula” do texto de Novais e Fernandez (2017) para discussão durante o tempo da aula (1 hora e 40 minutos, que correspondem a 2 créditos na instituição). Portanto, na primeira parte da atividade o objetivo é discutir definições (o que é a dimensão afetiva, conceito e exemplos de emoções e como elas podem ser compreendidas na perspectiva do estudante da Educação Básica). Neste momento, considero importante discutir com bastante cuidado as diferenças entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva e chamar atenção para o fato de que ao longo do curso de graduação as questões envolvendo a dimensão cognitiva são as mais evidenciadas (essa informação é válida para o curso de Licenciatura em Química em questão, mas pode não ser para outros).

A segunda parte deste momento é mais ampla, no sentido de solicitar que os licenciandos relatem memórias e experiências que remetam à vivência de emoções positivas e negativas enquanto estudantes, considerando o período do início da Educação Básica até o momento em que se encontram no curso de graduação. A experiência mostra que todos têm algum tipo de memória associada a emoções positivas ou negativas na Educação Básica, vinculadas principalmente às práticas/posturas de professores desse período, inclusive, gerando interesse pela escolha do curso em alguns casos (quando vinculada às emoções positivas).

Porém, o principal foco dos relatos dos estudantes diz respeito às emoções experimentadas durante a graduação, possivelmente pelo fato de estarem ainda muito latentes nas memórias ou até mesmo no dia a dia deles. Neste momento, a maioria se sente compelida a trazer algum tipo de relato e as menções concentram-se praticamente em emoções negativas, vinculadas também à postura/prática de professores da universidade, que geram medo, ansiedade, angústia e raiva, muitas vezes dificultando a aprendizagem e gerando efeitos extremamente negativos (desdobramentos na saúde mental, por exemplo), segundo os licenciandos, alguns de forma mais efusiva do que outros, o que sugere que cada um manifesta os efeitos da dimensão afetiva de maneiras diferentes. Aqui, é importante ter cuidado para não deixar que as críticas caminhem somente em um sentido pessoal, de maneira que os licenciandos sejam direcionados para tentar compreender melhor as origens das emoções e não vincular dificuldades próprias somente à postura de professores.

De maneira geral, o objetivo a ser atingido ao final deste momento é que os licenciandos reconheçam que a sala de aula envolve não somente a dimensão cognitiva do ser humano, mas que a dimensão afetiva, vinculada às emoções, também deve ser considerada e compreendida como um aspecto que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem dos estudantes, uma vez que diversos vínculos afetivos podem ser estabelecidos no ambiente escolar. Sendo assim, é importante que, enquanto futuros professores, estes estudantes tenham uma compreensão mínima desta dimensão e comecem a refletir sobre possibilidades de atuação que levem em consideração o papel das emoções.

### **Momento 02 – a dimensão afetiva na prática docente e um “choque” de realidade**

Neste momento, retomo as discussões da aula anterior e discuto o tópico “Emoções na prática e na formação de professores de Química”, também do texto de Novais e Fernandez (2017). A intenção neste momento é proporcionar reflexões sobre quais emoções os licenciandos experimentaram/experimentam no exercício da docência e se eles consideram que elas possuem algum efeito em sua maneira de agir.

Os principais relatos dizem respeito aos primeiros contatos com a escola, propiciados pelo Estágio Supervisionado I, no qual o foco está no reconhecimento e observação do espaço escolar, na participação de algumas atividades pontuais e nas primeiras regências. De maneira geral, os licenciandos relatam o predomínio de emoções como medo e ansiedade, causadas

pelas primeiras regências, as quais ainda são cercadas pela insegurança de estar à frente de uma turma como professor, pelo medo de não conseguir realizar as atividades conforme o planejado, de os estudantes não conseguirem entender os conceitos trabalhados, o próprio ato de falar em público e poder ser questionado pelos estudantes e não saber as respostas. Enfim, um misto de emoções predominantemente negativas, mas que vão sendo contornadas na medida em que os estudantes avançam no curso e nos Estágios, frequentando mais o ambiente escolar e construindo novos conhecimentos e atingindo níveis diferentes de maturidade, segundo eles mesmo relatam durante as discussões.

Outro ponto que direciono um debate mais específico é se existe algum tema que eles não gostam ou até mesmo evitam trabalhar nas regências. A maioria indica que sim, e a ideia é tentar compreender qual a origem deste tipo de atitude, no sentido de perceber se existe alguma relação com a dimensão afetiva. Por exemplo, um licenciando já relatou que evita trabalhar ligações químicas; outro relatou que não gosta de assuntos ligados à físico-química (gases, termoquímica), pois não se sente confortável.

O que consigo perceber ao conversar com os licenciandos é que existem influências dos componentes cognitivo e afetivo nos relatos. O cognitivo pelo fato das dificuldades conceituais, que muitas vezes começam na Educação Básica e continuam ao longo da graduação; este é um aspecto que tanto nós docentes quanto os estudantes devemos buscar soluções para melhorar a formação de professores. Por outro lado, é possível perceber indícios do componente afetivo nos relatos, como ter uma autopercepção de dificuldades com o tema, ter vivenciado experiências de estudos que geraram muitas emoções negativas (medo, ansiedade, raiva), ou seja, situações que não necessariamente indicam que esses estudantes possuem dificuldades com o assunto indicado, mas onde parece existir um predomínio do aspecto afetivo (no sentido negativo) em detrimento do cognitivo. Esse é um ponto que entendo ser necessário investigar de forma mais sistematizada e aprofundada em trabalhos envolvendo afetividade e formação de professores.

Cabe destacar que, até este momento, entendo que os licenciandos se sentem em um ambiente afetivamente favorável para manifestar suas memórias e opiniões e isso é feito propositalmente, para que fiquem bastante confortáveis e “desarmados” para um choque que vem na sequência. Também procuro anotar os conceitos indicados por eles com bastante cuidado, pois a ideia do momento 03 é que eles tenham que ministrar uma aula sobre esses conteúdos. Portanto, caminhando para a finalização desse momento, explico que a atividade a

ser realizada na semana seguinte é uma aula de 10 a 15 minutos sobre um tema pré-determinado, para estudantes do Ensino Médio e eles podem usar as estratégias que quiserem. Nos dois primeiros semestres organizei essa aula em duplas, mas depois entendi que seria mais interessante que eles desenvolvessem de forma individual.

É bastante interessante observar as reações dos licenciandos, sendo que boa parte de fato “toma um susto”, quase uma incredulidade com a postura do professor, que até então vinha sendo dialógica, de escuta das memórias e opiniões e, de uma hora para outra, parece dar holofote exatamente para os pontos fracos de cada um. No próximo tópico detalho melhor essas escolhas.

### **Momento 03 – enfrentando a realidade, que nem sempre é do jeito que gostamos**

Conforme expliquei no tópico anterior, o final do momento 02 é direcionado para gerar emoções diversas nos estudantes e, para isso, organizei alguns condicionantes que acredito contribuirão para isso:

1 – *O efeito surpresa*. Até então não havia nenhum indicativo de qual atividade seria realizada e em dois minutos no final do momento 02 eu descrevo a atividade, com uma semana de prazo para ser realizada e com uma série de elementos pré-determinados (contrários ao movimento dialógico realizado até então);

2 - *O direcionamento de um tema para cada licenciando bem próximo àquele indicado anteriormente como o de mais dificuldade e/ou que tentam evitar nas regências*. Entendo que isso pode gerar emoções negativas, porém, é preciso considerar que quando estiverem em exercício profissional, não é possível simplesmente “deixar” de lecionar determinado conteúdo; logo, o objetivo é buscar alternativas de lidar com as dificuldades ainda na formação inicial, período em que existe maior possibilidade de suporte formativo. Além disso, seleciono temas que tem um vínculo mais direto com os conteúdos de Química aprendidos no Ensino Superior, ou seja, não são os tópicos tradicionalmente discutidos no Ensino Médio de Química, justamente para aumentar ainda mais a dificuldade e “forçar” um exercício de transposição didática pelos licenciandos;

3 – *O tempo*. As aulas na Educação Básica geralmente são de 50 minutos e para essa atividade eu limito entre 10 e 15 minutos, ou seja, bastante diferente do estavam acostumados a

planejar e desenvolver no Estágio até então. Logo, os estudantes precisam lidar com as escolhas e com a gestão do tempo de formas diferentes.

Destaco que esses condicionantes foram pensados e aprimorados pensando nas possibilidades que o trabalho no chão da escola pode demandar do professor em exercício: trabalhar conteúdos diversos ao longo de um ano letivo, podendo assumir turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, no caso da Química. Portanto, o docente deve se preparar para lidar com conteúdos diferentes tanto em um dia de trabalho como ao longo do ano. Sobre o efeito surpresa, o cotidiano da escola é marcado também pela imprevisibilidade e, diante disso, o que fazer? Ficar paralisado? Continuar o trabalho como se nada tivesse acontecido? Então, é importante ter espaços de vivência e reflexão sobre essa questão. E em relação ao tempo, muitas vezes as aulas acabam não sendo de 50 minutos, seja por algum acontecimento específico do dia na escola ou na própria aula (por exemplo, os alunos podem participar mais ou menos do que o esperado e a aula pode terminar antes do previsto ou até mesmo não ser possível concluir no tempo de 50 minutos). Ao citar esses fatores, destaco que não concordo necessariamente com todos e é importante ter cuidado para não naturalizar aspectos que explicitamente desvalorizam a profissão e o trabalho docente.

Sobre as aulas ministradas, quero destacar dois aspectos observados de maneira sistemática: o primeiro, como já esperado, é o desconforto dos estudantes ao realizar a atividade. Quando realizada em duplas, percebi que geralmente uma pessoa ficava mais responsável (não sei se combinado previamente, naturalmente pelo nervosismo do colega ou pela busca de uma zona de conforto), por isso modifiquei para individualmente após dois semestres. O segundo ponto (e que pode ser um direcionamento para investigações futuras) é que a maioria das aulas foi desenvolvida na perspectiva de transmissão de conteúdos, com praticamente o uso de slides somente com textos e informações e alguns exercícios. Ou seja, na única variável que eles tinham total liberdade de escolha, optaram (consciente ou inconscientemente) por práticas que são estimulados a questionar ao longo do curso. Isso significa que faltam conhecimentos de abordagens e estratégias de ensino por parte destes futuros professores?

Minha hipótese é que não, que eles possuem sólidos conhecimentos pedagógicos desenvolvidos ao longo curso, porém, a atmosfera em torno da atividade e as minhas observações realizadas ao longo de sete semestres parecem indicar o predomínio negativo da dimensão afetiva (via emoções como medo, ansiedade, preocupação) e esta acaba se

sobrepondo à dimensão cognitiva (tomada de decisões e mobilização de saberes), tendo como consequência práticas de ensino mais tradicionais (predomínio de aula expositiva e pouco diálogo entre professor e estudante, distanciamento dos conteúdos com a realidade dos alunos). Certamente, essa discussão ainda se encontra na fase hipotética e demanda estudos mais específicos.

Neste terceiro momento, opto por não realizar nenhuma discussão, de maneira que o último momento seja dedicado exclusivamente a isso, conforme descreverei a seguir.

#### **Momento 04 – o que podemos tirar de bom de tudo o que aconteceu?**

Finalizando o ciclo de estudos que compreende a presente prática pedagógica, separo este momento para reflexões sobre tudo o que aconteceu ao longo das três semanas anteriores. As discussões podem ser realizadas em qualquer formato, mas sugiro que seja feito semelhante a um grupo focal (TRAD, 2009), visando apreender percepções e sentimentos de um grupo sobre determinado tema, por meio da interação entre pessoas. Essa sugestão visa, primeiramente, contribuir com a formação dos licenciandos, no sentido de direcionar as discussões e permitir reflexões mais sistêmicas (evitando aleatoriedades em demasia); também visa favorecer a observação de como as emoções vão aparecendo ao longo das atividades, além de promover o aprimoramento da prática de formação. Por fim, tal prática pode auxiliar na obtenção de dados sistematizados e desenvolvimento de pesquisas.

Portanto, as discussões podem ser guiadas por questões como: que emoções foram experimentadas nos momentos 1 e 2; entre o final do momento 2 e o início das regências (momento 3); durante a ministração das regências e após elas? Vocês se consideram satisfeitos com as regências? Que aspectos julgam que mais influenciaram a tomada de decisões no planejamento das regências?

As menções mais recorrentes indicam que o final do momento 2, quando eles são “pegos” de surpresa com as condições para as regências, é o momento mais tenso, de maneira que as emoções negativas de fato são as mais percebidas e os dias seguintes também são marcados por tensão, medo e ansiedade, seja pela mudança repentina das minhas ações, pelas questões individuais ou até mesmo pela preocupação em conseguir organizar a atividade proposta. Alguns licenciandos chegaram a mencionar um sentimento de raiva com o

professor! Também mencionaram que depois da regência o que mais predomina é um sentimento de alívio, de relaxamento.

Então, logo após deixar que eles compartilhem tudo o que experimentaram em termos de emoções, fecho as discussões explicando que todas as ações foram planejadas com cuidado e que era objetivo criar condições “com potencial desestabilizador” para observar quais decisões seriam tomadas por eles. Ou seja, neste tipo de atividade eu não explico previamente o planejamento completo, pois faz parte da sequência de atividades não saber o que vem pela frente. Assim, entendo que existe um espaço formativo que favorece a articulação entre teoria e prática por uma vivência relacionada às demandas reais que podem surgir no cotidiano do exercício profissional.

Por fim, cabe destacar que, ao final do semestre, os licenciandos entregam o relatório de Estágio, onde devem apresentar, entre outras questões, reflexões sobre as atividades realizadas ao longo do período (acompanhamento das aulas e outras atividades nas escolas; planejamento, aplicação e avaliação de regências; as relações entre as discussões teóricas propostas e as vivências práticas). Neste sentido, no que diz respeito à Afetividade, apresento alguns excertos:

*No final dessa roda de conversa pudemos refletir sobre como as emoções interferem em nossa prática e como é extremamente importante sabermos controlá-la, de maneira a não permitir que a aula não atinja seu objetivo final. Por isso, esse tipo de tema deveria ser mais discutido nos estágios [...] (Licencianda A)*

*Essa atividade causou diversas reações nos estagiários e a que talvez se mostrou mais visível foi a insegurança. Além disso essa atividade permitiu aos estagiários que percebessem como eles acabam, diante de uma situação tensa, sendo levados a recorrerem a estratégias que eles já são acostumados, recorrendo ao que parece trazer mais segurança, mesmo que isso não seja a melhor forma de tentar ajudar seus alunos a desenvolverem o aprendizado de forma significativa. Uma experiência muito boa para perceber na prática como as emoções muitas vezes guiam as situações e por este motivo é necessário buscar desenvolver uma inteligência emocional. (Licencianda B)*

*Quando eu recebi o tema da aula, fiquei muito nervoso e com muita ansiedade, visto que a físico-química é algo muito complexo e difícil de abordar. [...] Para tal, no dia da apresentação foi uma explosão de felicidade (por ser meu aniversário) e de insegurança, por ser um tema bem complexo e difícil de explicar em apenas 10 minutos. Mas após a apresentação, foi possível notar que as emoções estão diretamente ligadas e relacionadas com os assuntos que estudamos. [...] Por ser um tema que eu não tenho tanto domínio, acabei não trazendo o maior enriquecimento e contribuições para os estudantes, por questão de*

*medo e insegurança, por errar conceitos ou não saber explicar com uma linguagem adequada. (Licenciando C)*

Destaco que selecionei apenas três excertos (pois o objetivo deste texto não é analisar de forma sistemática as informações – sendo foco para outros trabalhos) de estudantes de semestres diferentes, mas que demonstram uma percepção geral do grupo.

## **Considerações**

Neste texto procurei apresentar e discutir uma prática de formação de professores pautada na dimensão afetiva e nas suas possíveis influências no exercício profissional, buscando criar oportunidades de formação/reflexão para licenciandos em química no final do curso. Novamente, destaco que essa prática foi desenvolvida e aprimorada durante 7 semestres consecutivos (segundo semestre de 2020 a segundo semestre de 2023), compreendendo um contexto de ensino remoto (período pandêmico) e presencial.

De maneira geral, as observações e relatos dos estudantes indicam que a prática gera uma diversidade de emoções, principalmente negativas, e que o conjunto geral de atividades favorece, minimamente, o reconhecimento da dimensão afetiva e suas influências, abrindo possibilidades para reflexões sobre a autorregulação emocional e indicando a importância da continuidade de estudos para aprimoramento profissional. Cabe destacar que não é objetivo instrumentalizar os licenciandos para o trato com as questões afetivas de forma aprofundada, mas, essa prática parece conter elementos que favorecem uma qualificação profissional no assunto em destaque.

Espero que colegas pesquisadores e formadores que atuam nas mais diversas Licenciaturas tenham acesso a este texto e possam criticá-lo nas vertentes possíveis, mas que também pensem na possibilidade de desenvolvimento de práticas formativas baseadas na relatada ao longo deste texto, no sentido de construir possibilidades de abordagem da dimensão afetiva na formação docente e consequente melhoria da qualificação de futuros professores, bem como daqueles já em exercício.

## **Referências**

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1, e-883, 2024.



BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019.

BRÍGIDO, Maria. et al. The Emotions about Teaching and Learning Science: A Study of Prospective Primary Teachers in Three Spanish Universities. **Journal of Baltic Science Education**, v. 12, n. 3, p. 299-311, 2013. Acesso em: [https://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol12/299-311.Brigido\\_JBSE\\_Vol.12.3.pdf](https://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol12/299-311.Brigido_JBSE_Vol.12.3.pdf), 20/05/2024.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e da emoção ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2 ed., 2015.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Acesso em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005), 20/05/2024.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique G; SÁNCHEZ, Francisco Martínez. **La dimensión cognitiva de la emoción**. Madrid: Editorial UNED, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/yrYrP46SQ7g9gqn93qTfcCp/?format=pdf&lang=pt>, 20/05/2024.

LEMBKE, Anna. **Nação tarja preta**: O que há por trás da conduta dos médicos, da dependência dos pacientes e da atuação da indústria farmacêutica. São Paulo: Vestígio, 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, v. 20, p. 11-30, 2005. Acesso em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>, 20/04/2024.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-24

MAZZOLA, Joseph J.; SCHONFELD, Irvin Sam; SPECTOR, Paul E. What qualitative research has taught us about occupational stress. **Stress and Health**, v. 27, n. 2, p. 93-110, abril 2011. Acesso em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/smi.1386>, 20/05/2024.

NEVES, Maria Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p.

63-75, 1 semestre de 2006. Acesso em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n1/v6n1a06.pdf>, 20/05/2024.

NOVAIS, Robson Macedo; FERNANDEZ, Carmen. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. *Educação Química em Ponto de Vista*, v. 1, n. 2, dez. 2017. Acesso em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/915>, 20/05/2024.

NOVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. (Org.). **Ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 217-233.

SILVA, Matheus Lopes; NOVAIS, Robson Macedo. A influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem da Química. *Latin American Journal of Science Education*, v. 7, n. 1, p. 1-9, mai. 2020. Acesso em: [https://www.lajse.org/may20/2020\\_12016.pdf](https://www.lajse.org/may20/2020_12016.pdf), 20/05/2024.

SILVA, Paulo Ricardo da. **A interdisciplinaridade na formação docente**: investigando contribuições de um processo de formação continuada de professores da área de Ciências Naturais a partir do tema Nanociência e Nanotecnologia. 2019, 188p. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SANTOS, Angélica Niero Mendes dos. Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no GT20 da ANPED. *Psicologia, Escola e Educação*, v.17, n.1, p. 65-76, jan./jun. 2013. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/5fZmhDQPScHxgPDPwCTtqyg/?format=pdf&lang=pt>, 20/05/2024.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, v. 36, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2013. Acesso em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>, 20/05/2024.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>, 20/05/2024.

*Recebido: junho/2024.*

*Publicado: agosto/2024.*