



PRÁTICAS DOCENTES E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Sandra Regina Stofel Regis; srstofel@gmail.com; UNESA
Maria de Fátima Ferreira de Vasconcelos; fafevasconcelos; UNESA

Modalidade: Artigo

Área Temática: 5. Educação Inclusiva, Equidade e Acessibilidade Digital.

Resumo:

Este artigo analisa as práticas docentes relacionadas à afetividade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreendê-las a partir das Representações Sociais identificadas em estudo anterior. Parte-se da ideia de que a afetividade é uma dimensão essencial do processo educativo, influenciando as interações pedagógicas e contribuindo para ambientes de aprendizagem mais humanizados. O estudo deriva de uma pesquisa de mestrado realizada com professores da rede estadual de Linhares-ES e tem como objetivo compreender como a dimensão afetiva é incorporada no cotidiano escolar da EJA. Adota abordagem qualitativa, de natureza descritiva e aplicada, com participação de 100 professores que atuam ou já atuaram na modalidade. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário com questões abertas e fechadas, incluindo Escala de *Likert* e um *menu* de práticas docentes relacionadas à afetividade. A análise envolveu a articulação com as Representações Sociais previamente identificadas por meio da Análise Prototípica e de Similitude. Os resultados indicam consenso quanto à importância da afetividade para a aprendizagem, especialmente na construção de vínculos, no respeito às trajetórias dos estudantes e na promoção de um ambiente harmonioso. Também emergiu, em certa medida, uma visão assistencialista da afetividade. Práticas como valorização das conquistas dos alunos, adaptação das explicações e diversificação das estratégias pedagógicas foram destacadas. Por outro lado, houve rejeição à ideia de que afetividade signifique ausência de exigência. Conclui-se que a afetividade atua como mediadora das relações na EJA, favorecendo o engajamento e uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos; Afetividade; Práticas docentes; Representações Sociais; Aprendizagem.



INTRODUÇÃO

Este artigo fundamenta-se em uma pesquisa de mestrado que investigou as Representações Sociais (RS) de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca da afetividade, com o objetivo de analisar suas implicações nas práticas docentes.

A relevância dessa discussão torna-se ainda mais evidente quando situada no contexto específico da EJA, marcado por trajetórias escolares interrompidas, pela diversidade de experiências socioculturais dos educandos e por múltiplos desafios de ordem social, econômica e educacional que permeiam esse público.

Nesse cenário, a afetividade destaca-se como um elemento estruturante das relações pedagógicas, sendo compreendida para além de uma dimensão meramente emocional, mas como uma dimensão constitutiva do processo educativo. Em consonância com as contribuições de Freire (1996a, 1996b), entende-se que práticas docentes pautadas na escuta, no diálogo e no reconhecimento do outro como sujeito histórico favorecem a construção de ambientes educativos mais humanizados e potencialmente transformadores.

Ancorado na Teoria das Representações Sociais (TRS), o estudo parte do pressuposto de que os significados atribuídos pelos docentes à afetividade orientam suas práticas e modos de interação.

Dessa forma, a investigação dessas representações possibilitou compreender tanto os sentidos construídos em torno da afetividade quanto suas implicações no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamentou-se na perspectiva estrutural da TRS, conforme proposta por Abric (1998). Tal abordagem permitiu apreender a organização interna das representações, distinguindo os elementos do núcleo central e do sistema periférico, contribuindo, assim, para a compreensão simultânea de sua estabilidade e dinamicidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A afetividade, no campo educacional, foi historicamente associada às dimensões emocionais do processo de ensino. Contudo, abordagens contemporâneas têm problematizado essa compreensão ao evidenciar seu papel constitutivo nas relações pedagógicas. Nessa perspectiva, autores como Wallon (2007; 2023) e Damásio (2012; 2019) contribuem para a superação de dicotomias clássicas entre razão e emoção, ao demonstrar que os processos cognitivos são indissociáveis das experiências afetivas.

No âmbito da EJA, essa discussão assume contornos específicos, uma vez que se trata de um contexto no qual os sujeitos carregam trajetórias marcadas por processos de exclusão escolar. Tal realidade exige práticas pedagógicas capazes de promover reconhecimento, pertencimento e reengajamento dos educandos.

Nesse sentido, a afetividade deixa de ocupar uma posição meramente relacional e passa a desempenhar um papel mediador na construção das condições de aprendizagem.



É nesse cenário que a Teoria das Representações Sociais (TRS) se revela particularmente fecunda. Ao considerar que os sujeitos orientam suas práticas a partir de sistemas de significados socialmente compartilhados, a TRS possibilita compreender a afetividade não apenas como uma experiência individual, mas como uma construção social que organiza e legitima determinadas formas de atuação docente.

Desse modo, investigar as representações sociais da afetividade implica acessar os esquemas interpretativos que sustentam a prática pedagógica, permitindo evidenciar tensões, permanências e possibilidades de resignificação no contexto da EJA.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem quali-quantitativa, de natureza descritiva e aplicada, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), com ênfase na perspectiva estrutural proposta por Abric (1998).

Participaram da pesquisa 100 professores que atuam ou já atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual do município de Linhares, Espírito Santo. Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) experiência docente na modalidade EJA, atual ou anterior; e (b) disponibilidade para participação voluntária.

Como critério de exclusão, adotou-se apenas a ausência de atuação na modalidade. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem não probabilística por conveniência, em função do acesso da pesquisadora aos profissionais da rede.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa atendeu aos princípios estabelecidos para estudos com seres humanos, estando vinculada a um projeto aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes vigentes. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo, a natureza de sua participação e a garantia de anonimato e confidencialidade das informações.

A participação ocorreu mediante aceite voluntário, com registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para assegurar o anonimato, não foram coletados dados que permitissem a identificação individual dos sujeitos.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por questões abertas e fechadas, organizado em três dimensões: (1) levantamento das Representações Sociais por meio da técnica de Associação Livre de Palavras, com posterior hierarquização das evocações; (2) avaliação das percepções docentes por meio de Escala de Likert; e (3) identificação de práticas pedagógicas relacionadas à afetividade, por meio de um menu de práticas.

Quanto à construção e validação do instrumento, o questionário foi elaborado com base em estudos prévios sobre afetividade, práticas docentes e documentos orientadores da EJA, visando assegurar sua validade de conteúdo. O instrumento foi submetido à avaliação de especialistas da área, com o objetivo de verificar a clareza, a pertinência e a coerência das questões em relação aos objetivos da pesquisa. Após essa etapa, foram realizados ajustes na redação e na organização dos itens.

Os dados foram analisados por meio de procedimentos quantitativos e qualitativos. As respostas obtidas na Escala de Likert e no menu de práticas foram tratadas por meio de estatística



descritiva. Já os dados provenientes da associação livre de palavras foram analisados com o auxílio do software IRaMuTeQ, utilizando-se a análise prototípica, a análise de similitude e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Por fim, os resultados foram submetidos à triangulação, articulando-se os dados das diferentes etapas da pesquisa com as Representações Sociais previamente identificadas, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada das relações entre concepções e práticas docentes no contexto da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Representações Sociais sobre afetividade elaboradas por docentes da EJA

As Representações Sociais (RS) de afetividade, identificadas na pesquisa de mestrado que fundamenta este estudo, evidenciam uma organização estruturada em torno de elementos que articulam dimensões relacionais, éticas e pedagógicas do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise prototípica revelou um núcleo central composto por termos como *empatia*, *acolhimento*, *amor e atenção*, indicando que a afetividade é concebida, pelos professores, como uma condição essencial para o estabelecimento de vínculos pedagógicos significativos. Esses elementos centrais, por sua estabilidade e forte compartilhamento, conferem sentido à prática docente e orientam as formas de interação no contexto educativo.

No sistema periférico, emergiram elementos como *respeito*, *carinho*, *compreensão*, *escuta e cuidado*, os quais, embora menos estáveis, desempenham papel fundamental na operacionalização da afetividade no cotidiano escolar. Tais elementos refletem a dimensão prática das RS, evidenciando como os docentes traduzem, em ações concretas, os significados atribuídos à afetividade.

A análise de similitude, por sua vez, demonstrou a forte conexão entre os termos centrais e periféricos, especialmente a centralidade de *empatia* como eixo organizador das relações, interligando-se a noções de respeito, acolhimento e carinho.

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) permitiu identificar campos semânticos que reforçam essa compreensão, destacando categorias relacionadas à dimensão relacional da docência, à mediação pedagógica e ao compromisso ético com os estudantes.

Esses resultados indicam que a afetividade, nas RS dos professores da EJA, não se limita a uma dimensão emocional, configurando-se como eixo estruturante da prática pedagógica de forma intencional e reflexiva.

Escala de Likert

A Escala de Likert foi utilizada como instrumento de mensuração das opiniões dos participantes acerca das estratégias e práticas docentes que, na perspectiva dos professores, favorecem a afetividade na EJA.



De acordo com Lucian e Dornelas (2015, p. 160), trata-se de uma “escala unificada em que, por meio de um mesmo instrumento, é possível identificar o sentido e a intensidade da atitude”. Esse tipo de instrumento é amplamente empregado em pesquisas para aferir atitudes, opiniões e percepções, permitindo que os respondentes indiquem seu grau de concordância ou discordância em relação a um conjunto de afirmações.

As práticas incluídas na escala foram selecionadas a partir de estudos acadêmicos, ementas e diretrizes da EJA. O instrumento foi estruturado com cinco opções de resposta: Concordo Plenamente (CPL), Concordo Parcialmente (CPA), Não tenho opinião (NTO), Discordo Parcialmente (DPA) e Discordo Plenamente (DPL).

Conforme destaca Florêncio (2024), a Escala de Likert possibilita não apenas a identificação de respostas positivas ou negativas, mas também a mensuração de sua intensidade, o que contribui para maior precisão analítica. Para a interpretação dos dados, foi utilizada a análise estatística descritiva simples.

Tabela 1 - Práticas docentes da EJA consideradas afetivas pelos docentes

QUESTÃO	Nº DE RESPOSTAS				
	CPL	CPA	NTO	DPA	DPL
4 - Cultivar boa convivência entre os alunos é uma ação que demonstra afetividade.	97	3	0	0	0
1 - A afetividade é importante para o processo de aprendizagem.	95	5	0	0	0
13- Cobrar comportamentos de respeito ao próximo é uma ação que demonstra afetividade.	92	5	0	2	1
14- Mudar o planejamento adaptando-o para cada dificuldade individual é uma ação que demonstra afetividade.	92	5	0	2	1
11-Trabalhar temas como preconceito, inclusão e respeito é uma ação que demonstra afetividade.	89	10	0	1	0
5- É importante a relação entre professor e aluno para haver aprendizado dos conteúdos na aula	90	9	0	0	1
7- Tratar os alunos pelo nome é uma ação que demonstra afetividade.	84	12	0	3	1



6- Quando o aluno se identifica com o professor, ele aprenderá mais fácil o conteúdo	84	15	0	1	0
12- Cobrar presença nas aulas é uma ação que demonstra afetividade.	77	18	0	3	2
15- Considerar cada aluno em suas particularidades/ dificuldades e alterar um planejamento pronto por causa de dois alunos que não conseguiram acompanhar a aula, é uma ação afetiva.	72	21	0	2	5
8- Se importar com os problemas pessoais dos alunos é uma ação que demonstra afetividade.	56	39	1	2	2
10- Cobrar disciplina na sala de aula é uma ação que demonstra afetividade.	56	34	1	5	4
2- Cobrar tarefas dos alunos é uma prática afetiva	49	39	1	8	3
3 - Não cobrar as tarefas dos alunos é uma prática afetiva	3	8	1	25	63
9- Dar muita liberdade aos alunos em sala de aula é uma ação que demonstra afetividade	5	18	0	20	57

Fonte: Questionário elaborado pela autora, 2025.

Os resultados evidenciam um amplo consenso quanto à importância da afetividade no processo de aprendizagem, especialmente no que se refere a práticas relacionadas à convivência, ao respeito e ao estabelecimento de vínculos entre professor e aluno.

Por outro lado, observa-se a rejeição de concepções que associam a afetividade à ausência de exigência ou à permissividade, indicando que os docentes a compreendem como uma prática intencional, articulada ao rigor pedagógico.

As práticas consideradas mais representativas da afetividade pelos participantes correspondem às afirmações 1 (“A afetividade é importante para o processo de aprendizagem”) e 4 (“Cultivar boa convivência entre os alunos é uma ação que demonstra afetividade”), as quais apresentaram elevada incidência de concordância. Nessas afirmações, 95 e 97 participantes, respectivamente, assinalaram a opção “Concordo plenamente”, enquanto os demais se distribuíram na alternativa “Concordo parcialmente” (5 e 3 respostas).



Esses dados indicam um consenso praticamente unânime acerca da relevância da afetividade como elemento constitutivo do processo educativo. Ademais, revelam a valorização, por parte dos docentes, de práticas que promovam a convivência harmoniosa e o respeito mútuo entre os estudantes.

O resultado encontra respaldo em Wallon (2007, 2023), que compreende a afetividade como dimensão estruturante do desenvolvimento humano e elemento fundamental no processo educacional.

Em contrapartida, as afirmações que suscitaram maior controvérsia — aquelas com menores índices de concordância, como a afirmação 3 (“Não cobrar tarefas demonstra afeto”) e a afirmação 9 (“Dar liberdade total ao aluno em sala de aula é uma atitude afetiva”) — apresentaram níveis mais elevados de discordância. Esse dado sugere que os professores da EJA não reconhecem a ausência de exigência pedagógica ou a liberdade irrestrita como expressões de afetividade.

Tal compreensão aponta para uma concepção pedagógica baseada no equilíbrio entre acolhimento e rigor, na qual a afetividade se associa à responsabilidade e ao compromisso com o processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, os dados analisados demonstram que os professores da EJA concebem a afetividade como uma dimensão mediadora central da aprendizagem, vinculada a uma prática pedagógica consciente que integra empatia, convivência e compromisso ético com o desenvolvimento dos educandos.

Menu de Práticas

Além da Escala de *Likert* presente no instrumento de coleta de dados, o questionário incluiu uma questão específica com o objetivo de compreender como os docentes concebem as práticas pedagógicas que favorecem a afetividade no cotidiano escolar. Para isso, foram apresentadas 23 práticas docentes.

Essas práticas foram selecionadas a partir de estudos sobre a temática e de documentos orientadores da EJA, incluindo contribuições de Perrenoud (1999), Ponti et al. (2020), bem como o Plano de Ensino adotado pelos professores.

Os participantes puderam assinalar as práticas que consideravam estratégias efetivamente utilizadas por eles para promover a afetividade em sua atuação docente. Com base nas respostas obtidas, foi elaborada uma tabela organizada em ordem decrescente, de acordo com a frequência de escolha das práticas.

Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva, o que possibilitou identificar as práticas mais recorrentes e compreender tendências no modo como os docentes operacionalizam a afetividade em sala de aula.

Tabela 2 – Estratégias/práticas docentes que garantem uma maior afetividade na EJA

CONGRESSO INTERNACIONAL IDEA 2026

Inovação, Diálogo e Experiências na Aprendizagem

Educação e Humanidade: Conectando
Inteligências, Cultura e Propósito Global.

1	Celebrar as conquistas dos alunos.	83
2	Mudar a forma de explicar quando percebe que os estudantes não estão compreendendo.	82
3	Diversificar o formato das aulas para atender as particularidades dos estudantes.	76
4	Praticar a ajuda integrada, trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades.	71
5	Conversar individualmente com alunos que apresentam maior dificuldade em aprender o que estou	70
6	Utilizar dinâmicas de grupo em sala de aula.	69
7	Considerar o perfil do estudante para elaborar as aulas.	68
8	Buscar novas formas de testar o conhecimento dos estudantes.	67
9	Procurar espaços além da sala de aula para ensinar os estudantes.	63
10	Engajar os alunos nas atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento.	62
11	Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagem.	61
12	Fazer exercícios diferenciados para cada perfil de estudante.	53
13	Usar arte como forma de expressão emocional.	51
14	Dirigir perguntas aos estudantes incentivando que eles participem das aulas.	48
15	Planejar e aplicar aulas expositivas.	43
16	Explicar o assunto até que todos os alunos tenham compreendido.	41
17	Trabalhar em sala com mentoria entre pares.	40
18	Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa.	35
19	Trabalhar com atividades individuais.	32
20	Passar mais exercícios sobre o mesmo assunto quando os estudantes não alcançam o desempenho	32
21	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.	31
22	Oferecer atividades de formação opcionais, à la carte.	12
23	Aplicar testes e avaliações padronizadas.	4

Fonte: A autora, 2025.

A análise dos dados provenientes da participação de 100 professores da EJA evidencia uma expressiva valorização de práticas docentes orientadas pela afetividade e pela personalização do ensino. As ações mais mencionadas — indicativas de maior carga afetiva — estão relacionadas, sobretudo, ao reconhecimento do estudante, à escuta ativa e à adaptação às suas necessidades.

Observa-se uma concentração significativa de escolhas em práticas que envolvem reconhecimento do aluno, escuta pedagógica e flexibilização didática, o que indica a



centralidade dessas dimensões na construção de relações afetivas no ambiente escolar. A prática mais recorrente — a celebração das conquistas dos alunos (83 indicações) — sugere que o reconhecimento do progresso individual constitui um elemento estruturante da afetividade na perspectiva docente.

Esse resultado aponta para a valorização do reforço positivo como estratégia de fortalecimento de vínculos e de engajamento no processo de aprendizagem.

Destaca-se, ainda, um conjunto relevante de práticas voltadas ao acompanhamento individualizado, como o oferecimento de apoio direcionado, o diálogo com os alunos e o trabalho em grupo, reforçando a importância da proximidade e da interação na constituição de ambientes de aprendizagem mais acolhedores.

Em síntese, os dados apresentados na Tabela 2 indicam que a afetividade, para os docentes investigados, materializa-se predominantemente por meio de práticas que articulam reconhecimento, escuta e flexibilidade pedagógica, assumindo papel ativo na organização do trabalho docente.

Triangulação dos dados

Ao articular os resultados das RS sobre afetividade aos dados obtidos provenientes da Escala de *Likert* e do *Menu* de Práticas, observa-se uma consistente convergência entre as representações e as ações docentes.

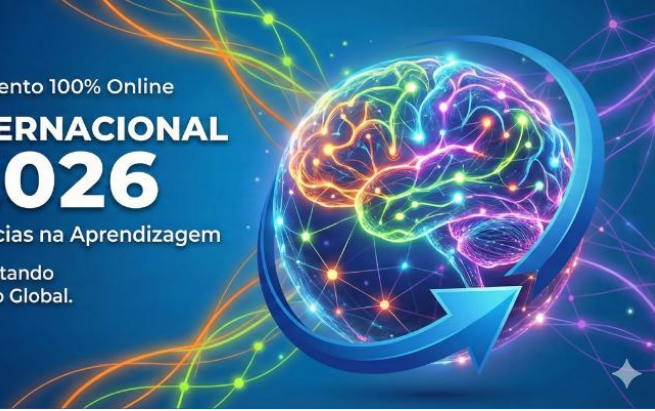
Elementos centrais das RS, como *respeito* e *empatia*, manifestam-se diretamente nas práticas mais valorizadas pelos professores, tais como a escuta ativa, o reconhecimento das conquistas dos alunos e a adaptação das estratégias de ensino às necessidades da turma. De modo semelhante, os elementos periféricos encontram expressão em práticas cotidianas que envolvem proximidade, diálogo e acompanhamento individualizado.

Essa triangulação evidencia que as Representações Sociais de afetividade não se restringem ao plano discursivo, materializando-se no fazer docente, orientando escolhas pedagógicas e modos de interação. Ao mesmo tempo, revela-se uma coerência interna entre o que os professores pensam, valorizam e efetivamente realizam em sala de aula, o que reforça o caráter organizador das RS no contexto educativo.

Dessa forma, as RS de afetividade identificadas não apenas expressam um sistema de significados compartilhados, mas constituem um referencial prático que sustenta e legitima determinadas formas de atuação docente na EJA. Tal constatação amplia a compreensão da afetividade, como elemento mediador entre pensamento e ação, evidenciando sua centralidade na constituição de práticas pedagógicas mais humanizadas, responsivas e comprometidas com as especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

A afetividade, no contexto da EJA, se concretiza por meio de um agir docente articulado, no qual dimensões cognitivas, relacionais e pedagógicas se entrelaçam. Essa interpretação reforça a compreensão de que a afetividade não se configura como uma prática isolada, mas como dimensão articuladora das ações docentes, orientando tanto as decisões pedagógicas quanto as formas de interação com os estudantes.

Tal resultado evidencia que os professores reconhecem a dimensão relacional do trabalho pedagógico, compreendendo que o processo educativo ultrapassa a mera transmissão de



conteúdos, envolvendo a construção de relações baseadas no respeito, no diálogo e na confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo permitem afirmar que a afetividade, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), afirma-se como uma categoria estruturante da prática docente, articulando dimensões relacionais, éticas e pedagógicas. Para além de um atributo interpessoal, a afetividade assume o papel de mediação intencional, orientando decisões didáticas, sustentando o engajamento dos estudantes e contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Do ponto de vista analítico, os dados evidenciam que os docentes investigados compartilham uma representação de afetividade ancorada na articulação entre acolhimento e exigência pedagógica. A rejeição à permissividade, associada à valorização de práticas como adaptação didática, escuta e reconhecimento das conquistas dos estudantes, indica a presença de uma concepção que ultrapassa o senso comum, aproximando-se de uma dimensão profissionalizada do fazer docente.

No que se refere à contribuição inédita do estudo, destaca-se o avanço em relação à pesquisa anterior que lhe deu origem. Enquanto a investigação de mestrado concentrou-se na identificação e na estruturação das Representações Sociais de afetividade entre professores da EJA, o presente estudo avança ao estabelecer uma articulação empírica e analítica entre essas representações e as práticas docentes concretas.

Trata-se, portanto, de um deslocamento do plano predominantemente simbólico para a análise da materialização da afetividade no cotidiano pedagógico, ampliando o alcance interpretativo da TRS no campo educacional.

Essa articulação evidencia que a afetividade excede a condição de conjunto de significados compartilhados, mas se constitui como princípio organizador da ação docente, operando na definição de estratégias, na condução das interações e na mediação do processo de aprendizagem. Desse modo, o estudo contribui para o campo ao demonstrar, empiricamente, como as Representações Sociais se traduzem em práticas pedagógicas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa reafirma a potência da Teoria das Representações Sociais, especialmente em sua abordagem estrutural, como ferramenta para compreender a relação entre pensamento social e prática educativa.

Por fim, ao situar a afetividade como elemento mediador entre dimensões simbólicas e práticas, este estudo oferece subsídios relevantes para a qualificação das práticas pedagógicas na EJA. Em contextos marcados por desigualdades e trajetórias de exclusão, compreender e operacionalizar a afetividade como componente pedagógico constitui um caminho promissor para a construção de uma educação mais equitativa, significativa e socialmente comprometida. Em síntese, este estudo reafirma que a afetividade é condição necessária para o êxito na EJA, não apenas pela sua dimensão humanizadora, mas pela capacidade de potencializar processos cognitivos e fortalecer vínculos educativos.

Quando compreendida em sua plenitude, a afetividade torna-se uma ferramenta pedagógica capaz de gerar pertencimento, motivação e aprendizagem significativa, especialmente para



sujeitos com histórias marcadas pela exclusão. É essencial que o docente aprenda a mediar a afetividade nas interações educativas objetivando a promoção da aprendizagem.

Ela pode potencializar os recursos neurais necessários para qualificar a aprendizagem. Por fim, os resultados reforçam o papel sensível e reflexivo do professor como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas mais humanas, afetivas e transformadoras.

REFERÊNCIA

ABRIC, J.-C. **A Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), Estudos interdisciplinares de representação social (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora, 1998.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: A vida, os sentimentos e as culturas humanas. Temas e Debates Círculo de Leitores, Lisboa, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 1996b.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. **Profissionalização do Professor e Desenvolvimento dos Ciclos de Aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 7-26, novembro/1999.

PONTI, M. A. *et al.* **Desenvolvimento e evidências de validade da Escala de Percepção das Práticas Docentes**. Psicologia em Pesquisa, Volume 14, número 1, Janeiro-Abril de 2020.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.