

A FORMAÇÃO DOCENTE E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NO ESTÁGIO DOCENTE E NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

TEACHER TRAINING AND AFFECTION IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS, IN THE TEACHING INTERNSHIP AND IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP – INITIAL CONSIDERATIONS

Carla da Silveira Brum¹ 0009-0006-6687-7982

Luis Filipe Bantim de Assumpção² 0000-0003-2031-9441

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto³ 0009-0006-1596-8585

¹Secretaria Municipal de Maricá, Rio de Janeiro, Brasil – karla.sbrum@gmail.com

²Univassouras, campus Maricá, Rio de Janeiro, Brasil – lbantim@yahoo.com.br

³Univassouras, campus Saquarema. Rio de Janeiro, Brasil – marcelasaquarema@yahoo.com.br

Resumo:

O processo de ensino-aprendizagem é sutil e complexo, e não se restringe ao ambiente escolar. Na verdade, a formação do sujeito ocorre ao longo de sua vida em sociedade, tendo que lidar com variáveis diversas, dentre as quais as suas emoções e a forma como lidamos com as intempéries cotidianas. Nesse sentido, o profissional da educação têm grandes responsabilidades, uma vez que precisa conformar os seus interesses pessoais, acadêmicos e sociais com as determinações inerentes ao seu ofício pedagógico, as quais se modificam conforme o contexto e as instituições onde atuamos. Dito isso, a nossa proposta é pensar a formação docente, bem como a experiência pedagógica, atrelada à afetividade. Afinal, consideramos que o docente, mas também o professor em formação e na experiência do estágio, precisa tratar o educando como um ser dotado de singularidades, sendo o centro do processo de aprendizagem, e um ser humano que terá nas ações e na atuação de seus professores modelos de conduta que levarão para a vida.

Palavras-chave: afetividade; processo de ensino-aprendizagem; estágio docente; docência; educação.

Abstract:

The teaching-learning process is subtle and complex, and is not restricted to the school environment. In fact, the person's formation occurs throughout their life in society, having to deal with different variables, including their emotions and the way we deal with everyday events. In this sense, education professionals have great responsibilities, as they need to conform their personal, academic and social interests with the determinations inherent to their pedagogical profession, which change depending on the context and institutions where we work. That said, our proposal is to think about teacher training, as

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

well as pedagogical experience, linked to affectivity. After all, we consider that the teacher, but also the teacher in training and in the internship experience, needs to treat the student as a being endowed with singularities, being the center of the learning process, and a human being who will have in the actions and performance of your teachers will be role models that they will carry into life.

Keywords: affectivity; teaching-learning process; teaching internship; teaching; education.

Introdução

O papel do professor, seja no ensino básico seja no superior, é um amálgama de felicidades e contradições. Isso porque, embora a atividade docente seja prazerosa em muitas acepções, o descaso com o qual a educação vem sendo tratada no Brasil, torna a nossa função um local de entraves e embates, em prol da cidadania e da criticidade de nossos discentes. Entretanto, ainda estamos tentando nos recuperar dos efeitos do capitalismo neoliberal sobre a educação brasileira, o qual convergia com as pautas mundiais de um direita empresarial caracterizada por ações demasiadamente predatórias, com o intuito de recuperarem as suas perdas financeiras advindas da pandemia de COVID-19. Nesse sentido, ainda somos atacados cotidianamente, seja pelos ânimos estudantis, seja pelos desmandos patronais, ou mesmo pelo desequilíbrio entre as demandas profissionais e as condições de sua realização, o que amainou o nosso compromisso social docente, visando a nossa integridade físico-mental. Ainda assim, esse cenário reforça a necessidade de nos dedicarmos à prática docente e à maneira como esta deve ser engendrada ao longo da formação daqueles que almejam seguir a nossa profissão e que vivenciam as experiências do estágio supervisionado, de modo que não sejam levados a vivenciar essas mazelas, ou para que tenham instrumentos teórico-metodológicos suficientes para realizarem o devido enfrentamento em prol da docência.

Ao dialogarmos com Ormenzina Garcia da Silva e Elaine Cristina Navarro (2012, p. 95) estas apontam a importância da relação professor/aluno para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras a relação de afeto é o principal componente nas relações humanas. Convergindo Silva e Navarro (2012), a definição do vocábulo afetividade – proposta por David Matsumoto (2009, p. 20) – estabelece que este é um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. Tal perspectiva pode ser ampliada quando Moacir Gadotti

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

(1999) afirma que os fenômenos são caracterizados pelos sentimentos, emoções e paixões e que estão acompanhados de prazer ou desprazer.

No campo educativo, a afetividade é o vínculo que conecta os professores e os alunos viabilizando a aprendizagem. Para tanto, a relação professor-aluno é uma forma de interação que fornece significado ao processo educativo, visto que é na imersão coletiva que o sujeito constitui o conhecimento. Por isso, cabe ao docente refletir, questionar e (re)avaliar a sua prática, respaldando-se em uma base teórica concreta, que permita uma aprendizagem dotada de afeto visando o aprimoramento dos estudantes e o do próprio professor. Contudo, reiteramos que essa postura do educador, requer experiência e maturidade, a qual se adquire no decorrer de sua formação e com os anos em sala de aula.

Nos dizeres de Paulo Freire (1996) a prática do aprendiz de educador precisa assumir que o “pensar certo” não é presente dos deuses, como também não se encontra nos “guias de professores iluminados”. Pelo contrário, o “pensar certo” precisa ser produzido pelo próprio aprendiz em conformidade ao professor formador. Portanto, entendemos que não existe uma fórmula para se alcançar o “pensar certo” freireano, havendo a necessidade de querer realizar a busca no âmbito profissional docente. Sendo assim, reconhecemos a relevância da relação professor-aluno para o exercício do processo de ensino-aprendizagem, o que engloba a interação de educadores e educandos, sendo necessário um olhar atento às condições de vida dos sujeitos. Isso nos leva à emoção/afeto e como esta/este é tratado, percebido e compreendido na escola como parte do conhecimento necessário à formação de cidadão críticos, participativos e criativos.

Para Theodor Adorno (1995), a sociedade exerce pressão sobre as pessoas, promovendo uma formação regressiva, cujo sentido e a realidade da sua elaboração estão dissociados da formação humana. Isso leva à negação do indivíduo no processo educacional, afinal, este busca incorporar valores determinados que os interesses econômicos dos segmentos hegemônicos sejam alcançados em uma dada sociedade. O modelo de sociedade e o sistema educacional categorizados por Adorno foram qualificados por Maria Terezinha Galuch e Cleonice Aparecida da Silva (2019) como opressores e repressores, os quais não favorecem/fortalecem a subjetividade do sujeito, reforçando a fragilidade do eu e culminando no desenvolvimento de uma consciência tutelada pelo o Estado.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

Em certa medida, Vera Candau (2013) endossa esses apontamentos ao discutir a globalização, expondo como os sistemas globais impactam na educação. Nos dizeres de Candau, a educação se inseriu no capitalismo global, adotando práticas que valorizam a produtividade, a inserção em uma sociedade da informação, no consumo e na dinâmica de mercado, cujo objetivo é a supremacia das tecnologias da comunicação e da informação sobre o trabalho. Desse modo, Galuch, Silva e Candau expressam uma preocupação com o ofício do professor, posto que já não basta estar consciente do seu papel e da função social de sua profissão e disciplina, mas, também precisa entender a dinâmica de mercado no qual o ensino brasileiro está inserido. Dito isso, podemos pensar a temática fundamental desse texto, isto é, a formação docente e a afetividade no processo ensino-aprendizagem.

Essa dupla temática que se relaciona com variados meandros da prática docente é algo que merece a nossa atenção, em virtude dos riscos que a profissão docente tem vivenciado, e com ela, o impacto negativo que temos presenciado na educação brasileira. Recentemente, durante o governo presidencial de Jair Messias Bolsonaro, o Ministério da Educação e Cultura – MEC solicitou em uma nota pública que os alunos filmassem os professores em sala de aula, de modo que não concordassem com a ideologização do ensino¹. Tal situação acaba cerceando o trabalho docente e, ao invés de fomentar o ensino de qualidade, nos torna reféns de uma política predatória e dogmática que enxerga a alteridade como um inimigo a ser combatido, não somente no campo intelectual como também no espaço físico da sociedade.

Esta situação demonstra as incertezas de nossa prática em um Estado que esteve pouco compromissado com a formação de um cidadão para o futuro, crítico e consciente de sua importância para o desenvolvimento da sociedade. A isso podemos somar o que Galuch e Silva (2019) chamam de indústria cultural, cuja acepção destaca que os seus conteúdos, atrelados aos avanços tecnológicos atuais, promovem o conformismo e inibem a reflexão, se articulando como sinônimos de esclarecimento. Essa postura leva os

¹ Vide <<https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2019/04/18/professor-e-demitido-apos-critica-a-bolsonaro-durante-aula-em-escola-de-sao-jose-sp.ghtml>>; <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html>. Ambas as notícias são de 2019, no primeiro ano de governo do presidente Jair Bolsonaro, cuja postura política de seus ministros promoveu uma perseguição à doutrinação nas escolas. Acessado em 25 de maio de 2024.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

sujeitos a reproduzirem a estrutura social que os submete e orienta o seu modo de ser, agir, pensar e perceber o mundo que lhes cerca.

Nesse sentido, a formação dos docentes se torna uma preocupação cada vez mais acentuada, haja vista a condição na qual se dá o processo de ensino-aprendizagem, seja na graduação, seja no ensino básico. Essa colocação merece ser analisada, afinal, o discente de um curso de licenciatura é influenciado pela dinâmica de sua instituição formadora, mas, também precisa dialogar com a educação básica durante o período de estágio docente. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2017) enfatizam a complexidade do processo de formação docente, uma vez que não se restringe à sala de aula. Segundo as autoras, a prática docente se realiza em função das relações que estabelece com contextos mais amplos atrelados à cultura escolar, pedagógica, administrativa e da comunidade na qual a instituição escolar se insere, bem como o mundo dos alunos e dos professores. É nesse momento que o professor terá as suas primeiras vivências e estabelecerá os seus primeiros vínculos afetivos dentro do contexto da relação aluno-professor, a partir daí, esse momento se torna de extrema relevância para o exercício da docência

Logo, tanto a formação do profissional da educação quanto o processo pelo qual esta promove a sua atividade docente é uma prática em constante negociação e que não se limita aos interesses do professor – ou do profissional em formação – e da escola em que este trabalha. Dessa maneira, consideramos o estágio docente como a etapa fundamental da formação do professor, embora seja um espaço e um momento que precisa reconhecer a necessidade do desenvolvimento da afetividade no processo ensino-aprendizagem, reiterando o nosso papel político-social.

Para pensarmos a questão da emoção na constituição do sujeito do conhecimento, mobilizamos Baruch Spinoza, que considera a base cognitiva do ser humano composta por corpo, mente, razão, emoção e afeto. Em sua obra *Ética*, Spinoza constatou que a produção e a veracidade do conhecimento movem-se com a afetividade, e define que “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (Spinoza, 2009, p. 49)². O indivíduo pode ser afetado de infinitas formas “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto

² A obra foi publicada, originalmente, em 1677.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, 2009, p. 49). Ou seja, a potência é o resultado da vivência, convívio e diálogo com o semelhante, o diferente e as disfunções produzidas por essa conexão. Desse modo, o afeto é a premissa que determina a desenvoltura de uma relação positiva ou negativa com o outro. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem pode ser intensificado ou impossibilitado conforme as experiências vivenciadas pelos alunos, pois estes se encontram diretamente vinculados às práticas mediadas pelo professor.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na perspectiva sociocultural, Lev Vygotsky³ (1993) expôs que a aprendizagem é estabelecida a partir das relações sociais, pois é desse modo que ocorre a integração social. Conseqüentemente, a ideia de mediação social foi reconhecida nas pesquisas sobre desenvolvimento e aprendizagem, visto que só podemos pensar o desenvolvimento cognitivo se considerarmos a relação afetiva, pois é esta que desenvolve a interação com o outro, com o meio social e assim o objeto de conhecimento torna-se significativo. Portanto, as representações de sentido são absorvidas às conexões de afeto formadas no convívio social com o outro.

Se consideramos a aprendizagem no contexto escolar, atentando ao tipo de mediação efetivada entre educador e educando(s), observaremos amplos resultados sobre o objeto de aprendizagem. Nesse caminho, Elvira Cristina Martins Tassoni (2000, p. 3) também constatou que “toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular”, o que endossa a ideia de que o aprendizado se desdobra nas/pelas vivências afetivas. Tassoni (2000) explica que a afetividade evolui em conformidade ao desenvolvimento cognitivo, pois um necessita do outro para progredir. Para o autor as manifestações afetivas infantis são puramente orgânicas, caracterizada pela emoção. Em seguida, a afetividade se desenvolve nas relações de comunicação, demonstrando que até a entonação da voz interfere no progresso cognitivo. Porém, na adolescência, as relações afetivas tornam-se racionalizadas retratadas em uma relação pautada no respeito, na igualdade e na justiça (Tassoni, 2000). Em particular, na relação professor/aluno, a ausência desses três elementos é compreendida pelo educando como inexistência de afeto. Desta forma, a interação social

³ Obra publicada em russo, em 1934.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

é o elemento essencial para o desenvolvimento humano, e a intermediação pedagógica é a sustentação do desenvolvimento cognitivo.

Já Henri Wallon⁴ (1968) trata a figura do professor como expensor dos sujeitos no processo educativo. Para o autor a afetividade pode ser conceituada conforme os sujeitos são afetados pelas relações e experiências com o meio social, sendo assim as práticas pedagógicas impulsionam a afetividade na atuação docente. Por outro lado, quando as práticas afetivas – como espaço de manifestação, limite e respeito – são anuladas na relação interativa professor-aluno, esta pode se tornar um ambiente hostil que inviabiliza o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, a afetividade é o elemento presente na mediação do saber, sendo a partir dela que ocorre a interação humana. Com isso, desenvolve-se a possibilidade de o educando desconstruir ideias, conceitos e concepções de acordo com a qualidade da relação estabelecida com o educador. Considerando as reflexões baseadas nos referenciais teóricos apresentados, é fundamental reconhecer que a atuação docente caracterizada como mediadora está absorvida pela afetividade, pois a aprendizagem não é meramente o desenvolvimento cognitivo, porque quem aprende não elimina a importância da relação estabelecida. Sendo assim, defendemos que a prática docente vai além do progresso cognitivo, isso porque o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem estão imbricados nas interações humanas e no processo afetivo que essas relações permeiam. Por isso a prática e a atuação mediadora do docente não pode ser vista somente como uma relação com o cognitivo, é também uma prática afetiva.

Para correspondermos aos objetivos fundamentais desse texto, optamos pelo método de revisão bibliográfica, cuja abordagem de uma determinada área científica ocorre por meio da seleção e do recorte de um conjunto de trabalhos especializados. Entretanto, mesmo que a revisão bibliográfica seja comum à grande maioria dos trabalhos acadêmicos, é fundamental que esta seja feita de modo adequado (Conforto; Amaral; Silva, 2011). Considerando que este trabalho aborda aspectos pedagógicos de maneira pouco exaustiva, a qual será ampliada futuramente em outros trabalhos, evidenciamos que este método nos serviu como um “primeiro passo” para uma pesquisa acadêmica aprofundada na área. Com isso, é importante que o pesquisador se utilize de livros,

⁴ Obra publicada em francês em 1941.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

artigos, dissertações e teses, tendo a capacidade de analisar e problematizar as similitudes e singularidades entre estes, ainda que abordem temáticas semelhantes (Gil, 2007).

Convergindo Edivandro Conforto, Daniel Amaral e Sérgio Luis da Silva (2011), a pesquisa bibliográfica – somada à nossa experiência docente – promoveu a exploração do tema, levando-nos a desenvolver maior familiaridade com o assunto, por meio da familiaridade com a leitura, além de aprimorar as nossas ideias ou descobertas sobre a temática da afetividade. Dessa maneira, a escolha do método de revisão bibliográfica objetivou criar mecanismos para mapearmos, ainda que brevemente, os trabalhos publicados sobre a formação docente, o estágio supervisionado e o papel da afetividade em sala de aula, tanto para docentes quanto para os discentes. Assim, este texto nos fez repensar a atuação docente, ao confrontarmos os apontamentos de especialistas e a nossa vivência em sala de aula.

Os processos de ensino-aprendizagem não devem se limitar aos conteúdos científicos, desse modo o trabalho pedagógico se dará pela conexão do professor com o outro – os quais podem ser os estudantes, outros docentes e a comunidade escolar/acadêmica em geral. Desta maneira, a interação do educador poderá afetar os alunos de modo significativo, possibilitando ou dificultando a capacidade de agir desses sujeitos para além da sala de aula. Com isso, reconhecemos que a afetividade na atuação docente é um elemento constante no exercício de sua profissão, evidenciando a necessidade de sua formação continuada, para fundamentar academicamente as suas experiências cotidianas.

Afinal, 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 (Leite; Tagliaferro, 2005, p. 248).

Ao pensarmos o processo educativo consideramos que todo o envolvimento do professor – tais como as suas escolhas didáticas, as metodologias empregadas para despertar e atingir os alunos com dificuldades, as estratégias para introduzir o conhecimento, assim como o ato de favorecer o gosto e a curiosidade em

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

apreender/produzir saberes. Portanto, todas essas atividades necessitam da relação professor-aluno, demonstrando que a nossa atuação é capaz de afetar o educando, despertando ou eliminando nele o interesse pelo saber escolar. A sala de aula é o ambiente que compõe afeto, em que os sentimentos, os desafios, os estímulos e as predileções compreendem o desenvolvimento cognitivo do aluno. Se não considerarmos essa realidade estaremos transformando o processo pedagógico em um reservatório de informações vazias e repetitivas. Como afirma Ivan Fortunato, Iracema Torquato e Maria Silva (2010, p. 21): “como é demente um processo de ensino e aprendizagem sem a dimensão da afetividade e do pensamento sistêmico, que nos conduz ao enfrentamento e busca de novos saberes”.

O método pedagógico que ignora a afetividade em sua atuação é considerado “demente” por Fortunato, Torquato e Silva (2010), uma vez que expõe os conflitos entre alunos e professores, bem como a falta de compreensão mútua, a carência de diálogo e o desrespeito. Esses conflitos podem ser minimizados com uma atuação respaldada na afetividade, pois facilita a troca na aprendizagem interativa. Conforme Freire (1996, p. 161) “a prática educativa é tudo isso, afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Sendo assim, a atividade docente está conectada à natureza afetiva, manifestando que o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem deve estar atento às necessidades e às particularidades dos nossos alunos. Isso manifesta que as didáticas devem ser aplicadas de acordo com as singularidades de cada turma, respeitando-se a vivência dos educandos, ouvindo as suas experiências, por meio de uma postura e de um olhar afetivo do educador – sendo ele o profissional que media o processo de aprendizagem.

Além disso, consideramos o acolhimento dado ao aluno, as nossas palavras, o tom de voz utilizado, o olhar direcionado, as expressões lançadas, como elementos que complementam a nossa escolha afetiva na relação professor-aluno. Com isso, debater, questionar, discutir, refletir são práticas essenciais para a desenvoltura de um processo formativo respaldado na afetividade. A atividade docente afetiva não nos torna menos respeitados, menos profissionais ou menos dignos, pelo contrário, a afetividade possibilita que a sala de aula e a escola sejam lugares de desenvolvimento de relações humanas, um espaço que possibilita o ensinar e o saber considerando as individualidades

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

e o tempo de desenvolvimento de cada ser humano, considerando a sua individualidade dentro do coletivo.

Entretanto, o primeiro passo para que o professor entenda a importância da afetividade em sua maneira de ensinar, é a vivência do estágio docente. Isso porque esse é o momento e o espaço para se problematizar o ofício docente e a maneira se dará de forma dinâmica. Essa postura considerará a nossa responsabilidade político-social, mas, também, o potencial de novas mídias e tecnologias para o ensino. Nesse sentido, dialogamos com o conceito de tática proposto por Michel de Certeau (1998), cuja aceção nos permite pensar que estamos “agindo no campo do inimigo”, respondendo de maneira rápida e flexível às demandas oficiais de um sistema de ensino que pretende nos tolher de nossa função e compromisso social, além de alienar os discentes.

O nosso posicionamento converge com a perspectiva de António Nóvoa (2009), ao destacar que o segredo para o desenvolvimento e o aprimoramento da profissão docente reside na vivência. É justamente pela relação entre profissionais mais experientes e aqueles que acabaram de chegar ao magistério que o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhorado. Segundo o autor, somente os professores podem responder às demandas de seus pares, havendo a necessidade de serem valorizados pelo seu papel social. Isso reforça a relevância da prática docente, visto o espaço relacional ali desenvolvido e os benefícios político-culturais que podem engendrar na sociedade brasileira. Logo, pensar o estágio docente é lidar com anseios, expectativas, realidades e frustrações que, ao serem enfrentadas e problematizadas, contribuem para a nossa trajetória profissional.

A formação do professor deve ser pensada como um instrumento de mudança, isso porque é um ato de reflexão que exige a contextualização e a sensibilidade visando os resultados inerentes ao campo do ensino e da pesquisa. A função básica da educação e do ensino não consiste apenas em inserir o educando no mercado de trabalho, mas, em formar cidadãos capazes de serem autores de sua própria vida, com atitudes críticas e filosóficas para com a realidade que lhe é imposta, e tendo uma função contrária aos interesses neoliberais do mundo contemporâneo. Dessa forma, acreditamos que o ensino deva formar cidadãos autônomos, capazes de atuarem criticamente no mundo. Essa reflexão está atrelada às políticas universitárias de formação de professores e ao seu papel

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

social na transformação da sociedade, em prol de uma democratização do saber e da construção de um mundo mais justo e democrático.

Entretanto, devemos superar a postura docente que se preocupa, então, em ensinar um grupo de informações de forma quantitativa para os discentes, visto que, em sala de aula encontramos modos de vida que, por vezes, se estranham, se combinam e criam novas visões de mundo. Nesse sentido, os estudantes devem ser levados a problematizar as culturas que lhes são alheias, aprendendo sobre os prejuízos da indiferença. Conhecer o outro ensina muito sobre nós mesmos. Aprender a história dos outros é entender um pouco sobre o que somos e, sobretudo, acumular experiências diversas – daí a relevância do estágio supervisionado na formação docente. Tal premissa remonta a importância da afetividade, afinal, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro exige empatia e afeto.

A escola e o ensino passam por estas mudanças, sofrendo alterações nas práticas pedagógicas, mudando o cotidiano não só da escola, mas principalmente da sala de aula. O estudante recebe diariamente uma série de estímulos que antes não existiam – como aqueles vindos da TV, do rádio, dos computadores, da internet, dos *smartphones* – e que “naturalizam” o uso de novas linguagens no cotidiano escolar, as quais se tornam um desafio diário para o professor. Nesse sentido, retomados Galuch e Silva (2019) e Candau (2013), afinal, devemos nos utilizar da tecnologia de modo consciente e ativo para não nos tornarmos “escravos” da indústria cultural. Não podemos negar a presença das tecnologias em nosso cotidiano profissional, seja na condição de professores seja no papel de estagiários. Ainda assim, os discentes são pontos fundamentais nesse processo, visto que a maneira como estes interagem no âmbito escolar, diante de um mundo globalizado e globalizante. Ao invés de negarmos a tecnologia, nos cabe adaptá-la aos nossos interesses – o que nos remonta ao conceito de tática de Certeau (1998) mobilizado acima.

Com isso, o estágio docente supervisionado também insere o graduando nas relações políticas inerentes ao ambiente escolar. Isso porque, a escola não é um espaço isolado da sociedade, ela pressupõe o diálogo com a comunidade que a circunda e com os interesses e necessidades da mesma, manifestando as propostas curriculares e as determinações políticas inerentes ao poder público. Como nos expôs Gilberto Januario (2008), o estágio docente é o ambiente no qual o graduando verificará como ocorre a mediação entre o ambiente profissional, os interesses escolares e a comunidade. Tal

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

situação requer uma observação crítica por parte do estagiário, de modo que saiba pensar em meios para lidar com as especificidades advindas da sua relação com o professor regente da turma, a coordenação pedagógica, a direção e os próprios alunos. Logo, a postura do graduando precisa ser estratégica para reconhecer que esse tipo de relação (de forças e de interesses) existe em todos os ambientes sociais, e que as suas atitudes serão determinantes para a forma como apreenderá sobre o desenvolvimento da docência.

Se considerarmos que a formação docente, tanto no estágio quanto na atuação do professor regente, é uma atividade dialógica que requer o reforço do aspecto relacional para a sua devida realização, então devemos conscientizar os nossos alunos e estagiários do ato político-social que é ser professor. Portanto, esse processo de imersão no ambiente de sala de aula é essencial para que o profissional da educação vivencie as variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas, sem ignorar o afeto que ali se desenvolve. Se pensarmos pela via de Paulo Freire e o seu método dialógico, somos capazes de propor uma abordagem crítica ao termo “ensino-aprendizagem”, pois, esta disposição de palavras parece remeter ao processo de estímulo e resposta. De fato, o estímulo e a resposta existem, mas, não pela perspectiva clássica de ensino tradicional. Se o aluno é um sujeito ativo e nós almejamos um ensino dinâmico, o ensino e a aprendizagem ocorrem por meio do diálogo e não se restringe a um desses dois polos que se coadunam em sala de aula. O espaço de aprendizado nas instituições escolares deve ser compreendido como um organismo vivo, cujas reações dependem daquilo que almejamos realizar em conjunto com as demais “partes” que compõem esse “corpo” institucional.

Considerações finais

Sendo assim, concluímos que o estágio docente é o momento no qual o sujeito será exposto as variáveis inerentes ao universo do magistério. Ousamos nomeá-lo dessa maneira em virtude da especificidade que é estar no ambiente escolar, o qual não se resume à sala de aula e lida com as demandas sociais, políticas, institucionais, familiares etc. Nesse sentido, a comunidade escolar e a cultura escolar são aspectos que merecem ser considerados nesse processo, pois, ambas devem ser vivenciadas para que o futuro

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

professor perceba a distância entre a teoria acadêmica acerca do ensino e a sua prática efetiva.

A postura ativa do futuro professor é imprescindível para que o processo de ensino-aprendizagem se torne dinâmico e se adapte às demandas de um mundo globalizado, cujo compromisso é submeter o ensino às necessidades do mercado consumista do capitalismo neoliberal. Sendo assim, o nosso compromisso ético e profissional é estabelecer os parâmetros necessários para que a relação dos nossos alunos com a sala de aula seja um espaço de construção, reflexão e problematização constante.

Desta forma, acreditamos que a afetividade necessita ser reconhecida no ambiente escolar como um elemento essencial para o cumprimento da prática pedagógica, transcorrendo além do abraço, da afeição e da empatia. O desenvolvimento do aluno ocorre através da harmonia entre a afetividade e a cognição, cabendo ao professor e aos estagiários terem a sensibilidade necessária para lidar com essa variável que impacta diretamente na concepção do sujeito enquanto indivíduo e cidadão em sua formação humana, crítica e reflexiva. Para tanto é importante considerar o tema afetividade como relevante e imprescindível para a formação docente de diversas licenciaturas, pois como educadores buscamos o desenvolvimento pleno dos nossos estudantes respaldados em uma formação reflexiva, crítica e consciente de seu papel na construção de uma sociedade democrática e justa. Nesse sentido, cabe ao professor criar táticas que assegurem o seu lugar de fala e emprego, além de garantir que o seu compromisso social com a formação das próximas gerações seja realizado – embora essa experiência seja desenvolvida no decorrer de sua formação docente, iniciada no período do estágio e perpassando toda sua caminhada profissional.

Referências

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas: Papirus, 2013, p. 7-21.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno – considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL; Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luis da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. In: **8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto – CBGDP**, 2011, Porto Alegre-RS, p. 1-12, 2011.

FORTUNATO, Ivan; TORQUATO, Iracema; SILVA, Maria. Afetividade, educação e o pensamento complexo. **Varia Scientia**, v. 10, nº 10, p.11-23, 2010. Disponível em: Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/2404>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; Silva, Cleonice Aparecida Raphael da. Por que e para quê ensinar História? **História & Ensino**, v. 25, nº 1, p. 227-252, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/33129/25780>>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

JANUARIO, Gilberto. O estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: **SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA**, 2, 2008, Campinas. Anais: II SHIAM. Campinas: GdS/FE-Unicamp, 2008. v. único. p. 1-8 2008.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, nº 2, p. 247-260, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbwv8pWg/abstract/?lang=pt>>

MATSUMOTO, David. (Ed.). **The Cambridge Dictionary of Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid: 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor-aluno no processo ensino –aprendizagem. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v. 3, nº 8, p. 95-100, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>>

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TASSONI, E.C.M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 23, 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. 1CD-ROM.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais

Carla da Silveira Brum • Luis Filipe Bantim de Assumpção • Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Informações dos autores

Carla da Silveira Brum. Especialista em Educação Transformadora pela PUC-RS, Coordenadora pedagógica na Incubadora de Inovação Social Mumbuca Futuro (Secretaria Municipal de Economia Solidária do município de Maricá, RJ).

Contribuição de autoria: Autor (primeira autora)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1263465581491403>

Luis Filipe Bantim de Assumpção. Doutor em História Comparada com estágio de pós-doutorado em Letras Clássicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador local do doutorado em História da Univassouras, em parceria com a Unisinos-RS. Coordenador de pesquisa e extensão da Univassouras, campus Saquarema. Vice-coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Professor Adjunto II no curso de Pedagogia da Univassouras, campus Maricá. Professor de História no Ensino Fundamental Secretaria (Municipal de Educação do Rio de Janeiro).

Contribuição de autoria: coautor (segundo autor)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4967886613677525>

Marcela Gonçalves de Oliveira Pinto. Mestranda no Instituto de Biologia no campo de pesquisa em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação. Orientadora Pedagógica. Professora de Educação Especial nível superior no município de Araruama. Professora do curso de Pedagogia da Univassouras, campus Saquarema.

Contribuição de autoria: Coautora (terceira autora)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9686916841933209>

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BRUM, Carla da Silveira; ASSUMPÇÃO; Luis Filipe Bantim de; PINTO, Marcela Gonçalves de Oliveira. A formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no estágio docente e na relação professor-aluno– considerações iniciais.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino, Caetité, vol. 7, n. 13, 2024, p. 232 - 246.