

Entre encontros e desencontros: a afetividade na formação inicial em Pedagogia - reflexões a partir do relato de experiência de uma ex-bolsista do Pibid

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.2.8054>

Thais Vilela Ribeiro da Silva¹, Renata Christian de Oliveira Pamplin², Ernesto de Oliveira Canedo-Júnior³

Resumo: O objetivo do presente trabalho é refletir sobre relevância da afetividade no processo formativo da graduação em Pedagogia, a partir do relato de experiência de uma ex-pibidiana. A partir do relato, foram tecidas reflexões, junto de bibliografia especializada sobre a entrada dos estudantes no Ensino Superior, as especificidades das licenciaturas, a entrada da bolsista no Pibid e suas vivências afetivas dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O trabalho revelou a necessidade do tema da afetividade ser uma constante na formação dos futuros professores, em especial os pedagogos, pois estes são os que estão nas bases da Educação Básica e portanto precisam compreender todos os aspectos da formação cognitiva e afetiva que formam o que Wallon chama de pessoa completa.

Palavras-chaves: Afetos. Formação docente. Narrativa autobiográfica.

Between findings and mismatches: affectivity in Pedagogy initial education - reflections based on the experience report of a former Pibid (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship) scholarship Holder

Abstract: The aim of the present study is reflect about the relevance of affectivity in the formative process of Pedagogy undergraduate course, from an experience report of a former "pibidiana" (scholarship student of Pibid). From the report and supporting in specialized bibliograph reflections were made about the entry of students into Higher Education, the specifities of teacher-training degree, the start of the student in the schollarship program (Pibid) and her affective experiences into the Intitutional Program of Schollarship to Teaching Initiation. The study reveled the need of the affectivity subjet be contantly approached over the future teachers formation, in special the elementary scholl educators, since them been in the base of Basic Education and therefore need to understand all the aspects of cognitive and affective formation, that Wallon calls a complete person.

Keywords: Autobiographical narrative. Affections. Teacher training.

Introdução

Investigar aspectos inerentes à formação de inicial de professores tem se configurado como um importante campo de pesquisa por propiciar estruturar estratégias e planejar mudanças, a partir da análise de uma realidade. Assim, compreender a complexidade de fatores que influenciam neste aspecto demanda abarcar não apenas aspectos estruturais dos cursos de formação, como também ações que se voltam para complementar esta formação, como o

¹ Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais ORCID 0009-0009-6963-3889

² Doutora em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos ORCID 0000-0002-8377-8023

³ Doutor em Entomologia. Universidade Federal de Lavras ORCID 0000-0002-9012-0051

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID se configura, no cenário nacional, como um importante projeto que visa promover as relações entre Instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico, oportunizando que licenciandos, ainda em formação, possam experienciar a docência, sob tutoria de professores experientes.

Além da compreensão técnica e social, implicada na docência, os Pibidianos têm a oportunidade de compreender a dimensão humana envolvida na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a afetividade como um fator determinante nesta realidade. Assim, busca-se neste artigo tecer algumas considerações acerca da afetividade na formação inicial em Pedagogia, a partir do relato de experiência pautado em uma narrativa autobiográfica de uma ex-pibidiana.

Fundamentação teórica

Os alunos de licenciatura são pertencentes em sua maioria à classe trabalhadora (NUNES, 2015), o que acentua ainda mais as dificuldades na entrada em cursos superiores. Muitos deles são advindos de cotas ou programas de inserção na universidade, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior; o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que concede financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que prevê a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes na educação superior (BRASIL, 2022), entre outros.

Nos cursos de licenciatura, as expectativas são evidenciadas a partir da construção do que é a profissão de professor, sendo esta cercada de mitos, ideologias e dificuldades, que são escancaradas logo no começo do contato dos (as) estudantes com a realidade escolar, podendo levar muitas vezes à evasão. A evasão universitária não é apenas um problema dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica (SILVA FILHO et.al., 2007), mas corriqueiramente ocorre dentro das licenciaturas, pela dificuldade de perspectiva de se alcançar esse “futuro prometido” pela educação superior (ANTUNES SANTANA, 2016). E mesmo concluindo o Curso, muitos licenciados abandonam a profissão no início da carreira pelo que Huberman (2007) e Silva (1997) classificam como “choque com o real” ou “choque com a realidade”.

A profissão docente, oficializada no Brasil em 1963 (BRASIL, 2022), tem uma trajetória composta por muitas contradições, marcada historicamente ora por uma visão heroica, vocacional, “divina” e atribuída predominantemente às mulheres. E, atualmente, com

desprestígio e violência, sendo estas, violências em nível institucional, através dos baixos salários, má formação inicial e continuada, instabilidade profissional, precariedade nas condições de trabalho, entre muitas outras mazelas. Além disso, os professores sofrem com o imaginário coletivo da sociedade e dos próprios docentes de que qualquer pessoa pode ser professor, sem ter formação específica, o que desqualifica e anula o caráter profissional do ofício (CORDEIRO, 2013; CERICATO, 2016).

Apesar de todos os problemas relatados, é a profissão docente que tem a função de formar todas as outras, e sua especificidade consiste em lidar com o ensino e a aprendizagem de maneira crítica e reflexiva, a fim de formar cidadãos que possam ter consciência de si mesmos, do mundo em que vivem, trabalhando para transformar suas realidades (FREIRE, 2018). Entretanto, nas últimas décadas, tem se percebido um declínio no interesse pela profissão docente, em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Pedagogia. A rejeição pelos alunos do Ensino Médio sobre os cursos de Pedagogia é vista sob muitas perspectivas que abarcam contextos históricos, visão dos governantes estaduais e municipais sobre os professores, baixos salários (que afetam diretamente o poder de consumo na sociedade capitalista), a carga horária de trabalho, baixo status social, influência da família, falta de identificação entre outros (ALMEIDA et. al., 2014; GUEDES; TOLÊDO, 2017). Este desinteresse foi, em grande medida, causado pela perda de qualidade dos cursos de Pedagogia, que ao adotar uma lógica mercadológica, estimulou competições e avaliações por desempenho, valorizando assim, mais a quantidade do que a qualidade da formação docente (MATOS; SOLIGO, 2010).

Em 1980, os currículos dos cursos de Pedagogia foram revisados para atenderem à pré-escola e as séries iniciais do chamado 1º grau (correspondente hoje ao Ensino Fundamental I), com foco nos processos de ensino, aprendizagem e gestão escolar. Atualmente, o curso de Pedagogia forma profissionais para atender às crianças da Educação Infantil (0-5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (6-10 anos), podendo atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão Escolar. Contemplando também outras áreas, como: educação do campo, educação das relações étnico-raciais, educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC'S) aplicadas à educação, entre muitos outros (BRASIL, 2005).

Assim como a profissão docente, o curso de Pedagogia é marcado por questionamentos sobre a qualificação profissional, sendo esta ligada muitas vezes apenas a uma visão de mero cuidado e não como formação técnica e didática, que permite o exercício da docência. Para Pimenta et al. (2017), certas confusões são causadas pelas próprias legislações sobre o curso de Pedagogia, que ampliam e não definem adequadamente qual é a área de conhecimento e atuação

do pedagogo. Além disso, há falta de carga horária apropriada para disciplinas de caráter metodológico, como Didática. Neste contexto, o Ministério da Educação tem criado estratégias para fortalecer os cursos de Licenciatura e a formação dos futuros professores. Dentre estas ações temos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), definido como:

Um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, o qual oferece bolsas para que alunos de cursos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área e por supervisores que são professores das escolas públicas onde exercem suas atividades. (CAPES, 2010, p. 150).

Criado através da Portaria MEC nº 38, de 12/12/2007 sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Pibid tem sido um importante aliado das licenciaturas e contribuído para a formação pedagógica-metodológica dos licenciandos. Além disso, corrobora também com as questões afetivo-emocionais dos futuros professores, promovendo a vivência das relações professor-aluno. Para Freire (2018, p.142), “a educação não pode ser vista como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos, desejos e sonhos devam ser reprimidos”.

Neste sentido, é importante que a afetividade seja um tema presente na formação dos futuros docentes, tanto como objeto de estudo, como de prática cotidiana, especialmente em programas de inserção profissional como o Pibid, não só através do estudo de bibliografia especializada, mas também através da ressignificação das experiências dos próprios licenciandos. Através da troca de experiências dos estudantes, é possível construir um sentimento de reconhecimento e pertencimento dentro desses programas, tornando o processo formativo mais humanizado e significativo.

Metodologia

A metodologia adotada baseia-se em reflexões, a partir de narrativas autobiográficas, frutos de experiências vivenciadas por uma ex-bolsista do Pibid, discutidas com embasamento de bibliografia especializada. A proposição é, a partir desses relatos, refletir sobre alguns

aspectos relacionados à afetividade nos processos de ensino-aprendizagem, que permearam a jornada da “Pibidiana”⁴.

De acordo com Bueno (2002), o método biográfico teve uma crescente entre os anos de 1920 e 1930 especialmente na área sociológica, por se tratar da busca por uma perspectiva metodológica diferente da positivista, passando a ter ênfase em 1980, na formação de professores. Apesar dos desafios e limitações, o método autobiográfico colabora para a reflexão dos futuros professores sobre si mesmos e serve para dar protagonismo à história pessoal e profissional dos professores (SANTOS; GARMS, 2014).

As subjetividades, para o método positivista, foram desconsideradas por uma visão dura de ciência, que validava apenas as experiências comprovadas com certa clareza e objetividade (ISKANDAR; LEAL, 2002). Seria arrogante e até prepotente a tentativa de invalidar ou inferiorizar as contribuições dos métodos positivistas, mas a pretensão aqui é trazer à luz a ideia de que as narrativas se encontram em lugar de reconhecer o homem enquanto ser social, o que pressupõe estudá-lo na dinâmica social e coletiva de sua existência (RIEMENSCHNEIDER, 2015).

A narrativa, em nosso caso, não é o ponto final da pesquisa, mas sim o ponto de partida, para fomentar as discussões através das experiências vividas e comparando com o conhecimento científico produzido até o momento. Para dar continuidade ao trabalho, apresentaremos alguns relatos da ex-bolsista do Pibid, (nome ocultado, por motivo de submissão), principal autora do artigo. Relatos estes que fizeram parte do caderno de campo da estudante⁵, já que a narração se constitui enquanto ferramenta necessária para a reflexão (ZABALA, 1994).

Relato de Experiência

Minha trajetória no Pibid teve início em 2017, no segundo período do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Poços de Caldas da Universidade do Estado de Minas Gerais, onde participei enquanto bolsista, de dois editais. O primeiro foi o Edital Pibid 61/2013, que contava com 20 (vinte) estudantes bolsistas e três professoras supervisoras. O trabalho era realizado em escolas municipais do Ensino Fundamental I, no qual fui designada para o terceiro ano. A escola em que era bolsista atendia crianças da Educação Infantil e do Ensino

⁴ Pibidianos/pibidianas foi um apelido carinhoso que os participantes do Pibid deram para se referir aos bolsistas do programa.

⁵ Os cadernos de campo eram requisito obrigatório para o registro das atividades e elaboração de relatório do Pibid-Pedagogia na UEMG/Unidade de Poços de Caldas.

Fundamental I e II. Fiquei por seis meses neste edital, quando o Pibid foi suspenso pelo Governo Federal em 1º fevereiro de 2018.⁶

Depois de muitas lutas e mobilizações de professores, licenciandos e escolas assistidas, o programa foi restabelecido, em agosto de 2018. Para o edital UEMG nº 07/2018, ficou definido pela Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas que o trabalho seria desenvolvido na Educação Infantil. O programa contava nesse momento com 24 (vinte e quatro) bolsistas. A turma que acompanhei foi de Jardim I, com crianças de quatro anos. Tratava-se de um Centro de Educação Infantil (CEI) Municipal, popularmente conhecido como creche, num bairro bem afastado do centro da cidade. Permaneci por sete meses neste edital, pedindo o desligamento em fevereiro de 2019, devido à insustentabilidade de deslocamento do meu emprego até a escola e depois até a universidade.

Durante as duas experiências no Pibid, pude observar diversas atividades e esferas do trabalho docente, tanto no âmbito metodológico, quanto emocional. Contudo, as vivências que mais me marcaram e que trouxeram profundas reflexões foram as experiências relacionadas à afetividade.

A primeira experiência afetiva no Pibid aconteceu logo na primeira reunião. Tinha acabado de passar de “caloura” para “veterana” na universidade. Os colegas e a coordenadora do programa me acolheram e apresentaram o funcionamento do programa com muito carinho. A chegada em um grupo novo sempre me deixou muito ansiosa e receosa, mas o cuidado com que me receberam fez com que me sentisse parte daquele grupo, o que posteriormente se tornou componente fundamental para a minha permanência no Curso e para a criação do sentimento de pertença pela própria universidade.

No primeiro edital, o Pibid recebia estudantes de todos os períodos do Curso de Pedagogia, o que foi uma troca excepcional. Poder perceber o nível de discussão que cada estudante dos diferentes períodos possuía, bem como ouvir as histórias pessoais, em sua grande maioria, de mulheres, foi uma troca muito sensível e importante. Quando ouvia a experiência das colegas, tanto as dificuldades e os medos quanto às alegrias e conquistas, sentia certo reconhecimento dos meus próprios sentimentos, o que acabava legitimando o que eu sentia e isso fez com que me sentisse menos sozinha dentro do grupo e até mesmo dentro da universidade.

A chegada à escola, por sua vez, trouxe um misto de sensações. Ao contrário das colegas que atuavam na mesma instituição escolar que eu, não me senti muito confortável, ainda que a

⁶ A data de suspensão foi informada através do relatório interno da plataforma SCBA de pagamento CAPES.

professora tivesse me dito para ficar “à vontade”. Ao mesmo tempo em que ela oferecia liberdade para atuar, corrigindo provas e ajudando os alunos que estavam com dificuldades, sentia certo incômodo por parte dela quando se tratava da minha relação com os alunos. Por ser alguém de fora e pelo fato de que crianças adoram novidades, muitas vezes percebi que ela chamava a atenção das crianças pelo simples fato de estarem desenvolvendo amizade comigo, evidenciando um sentimento de disputa. Além disso, ela impediu algumas vezes que eu realizasse as atividades do projeto do Pibid, com justificativa de estar com o conteúdo atrasado ou porque era inacessível a algum aluno, sem propor soluções para que trabalhássemos em conjunto. Ainda que o projeto, com o descritivo das atividades, tivesse sido encaminhado previamente para as professoras supervisoras e acompanhantes para validação.

A professora acompanhante costumava faltar com certa frequência e ficar com a professora substituta em sala estava se tornando insuportável. A professora substituta tratava os alunos de uma maneira muito opressora e os estagiários e Pibidianos da escola com total desdém. Por fim, com unanimidade, tanto dos bolsistas quanto da coordenadora institucional do Pibid na época, fomos orientadas a não permanecer na turma no dia em que a professora acompanhante não estivesse presente, realizando atividades de preenchimento de relatório ou até mesmo estudos dos textos para complementar a carga horária nesses dias de ausência das professoras acompanhantes.

Talvez por ter iniciado as atividades na escola já no final do ano letivo, em período que todos já estavam sobrecarregados e cansados, junto com as constantes faltas da professora acompanhante, e por estar passando por um período pessoal bastante conturbado, eu não conseguia me sentir parte da escola ou da turma. O lugar que mais me sentia bem era com o grupo do Pibid nas reuniões formativas semanais. Nestas reuniões nós socializávamos todas as experiências, sentimentos e fazíamos estudos de referenciais teóricos, para refletir, escrever e adaptar os projetos que seriam postos em prática nas aulas em que iríamos atuar na escola. A experiência no Ensino fundamental foi, portanto, marcada para mim por muita ambivalência, chegando a minar minha vontade de atuar na escola.

O retorno do Pibid às escolas estava sendo aguardado com muitas expectativas, tanto pelos licenciandos, quanto pelos coordenadores de área. Acabei participando do novo edital, com bolsistas totalmente diferentes, de períodos anteriores ao meu, já que muitos dos que estavam no primeiro edital do qual participei, estavam formados ou a caminho da formatura. O clima político nessa época era uma questão que afligia a todos os colegas e a mim também. O contexto da Educação com o congelamento de gastos já podia ser notado em todas as modalidades de ensino desde a Educação Infantil (demissão de contratados, corte de

investimento em infraestrutura, mudanças no tempo de trabalho e estudo dos professores já em atuação, entre muitas outras). Na universidade, o corte de bolsas de pesquisa e do Pibid havia abalado muito os alunos e retornamos com muito receio, já que muitos colegas dependiam das bolsas para ajudar em casa ou para manter-se na cidade. O meu caso não era diferente, com o corte das bolsas em fevereiro de 2018, me vi obrigada a procurar um emprego e no meio tempo entre estar trabalhando, acabei sendo classificada para um novo edital do Pibid.

Depois de muitas semanas nos organizando e planejando o retorno dos bolsistas, agora na Educação Infantil, finalmente fomos para as creches para a qual cada núcleo havia sido designado. A professora supervisora do CEI em que eu estava inserida foi muito receptiva, conversando sobre o funcionamento da creche, a rotina e as especificidades da Educação Infantil, se colocou em total disposição para qualquer dúvida que tivéssemos. Apesar da insegurança que eu sentia, por nunca ter tido experiência nessa modalidade de ensino, a vivência na Educação Infantil foi surpreendentemente boa.

Logo que cheguei à turma, a professora acompanhante fez questão de me inteirar sobre a rotina da turma, me mostrando os planejamentos, os cadernos das crianças, a maneira com que ela gostava de trabalhar e pontuar o que achava importante para aquela idade. Era possível perceber um conflito sério com relação à percepção do objetivo da Educação Infantil entre a professora acompanhante e a coordenadora do CEI. Acabei presenciando situações de desconforto entre ambas, o que automaticamente me deixava incomodada também. Apesar disto, nunca me senti desrespeitada.

Como fomos inseridos no CEI no final do ano, pudemos participar da organização da apresentação de Natal. A professora acompanhante me levou um presente, que eu não esperava e isso fez com que me sentisse parte da turma, muito querida por ela e percebesse que o espaço escolar nem sempre é ou precisa ser hostil, diferente das experiências que havia percebido anteriormente.

Embora alguns professores da Universidade tenham abordado o tema afetividade, não existiam em minha grade curricular ementas específicas que trabalhassem a relevância do afeto na formação inicial, sendo todas as discussões transversais. Nenhuma delas abordava a afetividade como objeto de estudo. O Pibid por sua vez, trouxe nessas duas experiências a oportunidade de primeiro vivenciar e a partir das vivências, tentar significar essa experiência através do aprofundamento de estudos teóricos.

A vivência no Ensino Fundamental foi marcada por muitos desencontros e inseguranças. Contudo, isto evidencia que é possível aprender até mesmo com os aspectos não tão positivos, já que os desafetos fazem parte da experiência humana, e por isto mesmo, passam

pela formação. Neste caso, tão marcantes que se tornaram objeto de investigação, no presente trabalho. Já na Educação Infantil, foi possível identificar que educar, funciona como unidade. Tudo é aprendizagem e ganho para as crianças. Não existe nota, nem competição. Apesar das professoras jamais negarem as dificuldades no exercício do magistério, pude ver brilho nos olhos, muita esperança e a preocupação com a formação adequada para o trabalho com as crianças. Poder enxergar o compromisso, a alegria e esforço, me inspirou, trazendo nova perspectiva sobre a afetividade na formação e atuação docente. A partir destas vivências, construiremos uma reflexão, relativas aos processos de afetividade observados pela bolsista durante sua permanência no Pibid.

Discussão

A dicotomia entre razão/emoção, construída histórica e socialmente, trouxe concepções para a Educação que consideram o cognitivo como superior à afetividade. Essa visão concebe a ideia de que as emoções precisam ser “domadas”, e que somente com o controle destas, a razão ou a inteligência podem ser alcançadas (LEITE, 2012). Tais concepções são reproduzidas e cotidianamente reforçadas no ambiente acadêmico atingindo estudantes de todas as modalidades de ensino, inclusive os de graduação (VERAS; FERREIRA, 2010).

Em contrapartida, a teoria de Henri Wallon chamada Psicogenética Dialética do Desenvolvimento, tem como concepção o ser humano como uma pessoa integral, o que supera a divisão do ser humano entre cognitivo/ afetivo. Nas palavras dos autores, a teoria walloniana:

[...] Engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem; valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa; apresenta uma visão política de uma educação mais justa para uma sociedade democrática. (FERREIRA; ACIÓLY-RÉGNIER, 2010, p.25).

Os autores trazem ainda, a ideia de Wallon de que os dois conjuntos funcionais são orgânicos (nascem com a pessoa) e vão adquirindo complexidade na medida em que a pessoa interage socialmente no seu desenvolvimento. A criança, na teoria walloniana, é tida como uma pessoa em desenvolvimento, dotada de desejos e direitos e não um objeto, ou “ser menor”, como comumente é vista em nossa sociedade. Assim, é preciso repensar, desde as bases da educação, o sentido educacional atribuído à afetividade, como um domínio funcional indissociável da cognição, como defendido por Wallon.

No contexto do Ensino Superior, poder experimentar afetos positivos no início da graduação, tanto entre professores-alunos, como alunos-alunos, permite que os estudantes aprendam mais e melhor. Além disto, contribui para a permanência dos (as) estudantes no curso e também na profissão que se inicia com a formação no Ensino Superior. Uma pesquisa realizada por Oliveira et al. (2014), com estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de Psicologia e Economia, da Universidade de Santa Maria/RS, demonstra que a relação professor-aluno, tanto em aspectos afetivos quanto didático-pedagógicos contribui para a facilidade ou dificuldade de adaptação dos estudantes no Ensino Superior. O domínio e a forma de conduzir os conteúdos, o comportamento, postura e a ética em sala de aula, a capacidade de levantar diferentes perspectivas e discussões dentro das disciplinas e avaliações coerentes com o que foi ensinado em sala de aula, são pontuados. Além disso, a preocupação com a adaptação dos alunos e a troca de vivências entre os docentes e discentes, foram apontados pelos estudantes como fatores indispensáveis para a formação dos mesmos, inclusive na escolha de suas carreiras fora da universidade.

Nos cursos de licenciatura, esta também é uma realidade, conforme pontuado anteriormente pela Pibidiana que percebia a falta de conteúdos sistematizados relacionados à afetividade. Em convergência, Ribeiro (2010) considera que os Cursos de formação de professores são omissos no que diz respeito aos estudos sobre a afetividade, pois não incluem o tema como parte integrante dos currículos. Conseqüentemente, os professores que se formam e vão atuar na educação básica, acabam tendo pouco ou nenhum contato com a afetividade enquanto objeto de estudo, o que provoca a falta de aplicação em sua prática, posteriormente. Para a autora, é preciso que os formadores não negligenciem mais as dimensões afetivas, pois estas influem diretamente no desenvolvimento intelectual dos futuros professores.

Outra pesquisa, realizada por Veras e Ferreira (2010), em um curso de Pedagogia, pontua que as manifestações da afetividade se dão em como o professor planeja sua disciplina, nos procedimentos de ensino, na avaliação e acompanhamento dos alunos, através de *feedbacks* durante as aulas, entre muitos outros. As autoras constataram que é preciso que tanto alunos, como professores se “corresponsabilizem pelo acolhimento, atenção, comprometimento, compreensão, aceitação e valorização do outro, para que se construa uma experiência positiva de aprendizagem” (p. 234).

Desta forma a participação de licenciandos em programas como, por exemplo, o Pibid além de fomentar a capacitação técnica para o trabalho docente, ainda propicia experiências que contribuem para o reconhecimento da própria humanidade dos sujeitos, através dos afetos. De acordo com o relato de experiência da bolsista “*Quando ouvia a experiência das colegas,*

tanto as dificuldades e os medos quanto às alegrias e conquistas, sentia certo reconhecimento dos meus próprios sentimentos [...]”.

Compreende-se assim, que professor é uma pessoa que sente e por isso sofre, se alegra e se constrói, entre tantos encontros e desencontros, através da afetividade. A partilha desses sentimentos, em um grupo que discute referenciais teóricos para pautar sua prática, no início da carreira docente, é essencial. Conforme Freire (2018, p.140), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Poder observar tão proximamente diferentes realidades afetivas, trouxe uma percepção muito peculiar sobre o trabalho docente. A abertura ou impedimento das professoras em receber os bolsistas e a forma com que enxergavam o Pibidiano em sala de aula, nos faz refletir sobre a necessidade de que a educação seja construída coletivamente e que as subjetividades dos professores sejam postas em discussão. Assim, é premente que os docentes sejam realmente escutados sobre seus incômodos e compreender que as condições de trabalho muitas vezes o sobrecarregam, fazendo com que se torne hostil à possibilidade de aprender com estudantes e ingressantes da carreira (CASALI, 2012). Este distanciamento criado acaba comprometendo sobremaneira a qualidade do trabalho que poderia ser realizado em parceria com os licenciandos que conseqüentemente geraria aprendizagem mútua e melhoria na qualidade do ensino.

Cabe dizer que no estágio obrigatório, os estudantes de licenciatura se atêm mais às observações do que a uma participação ativa, o que acaba limitando bastante a percepção da afetividade como objeto de estudo. Isso reforça a relevância de programas como o Pibid para a formação profissional e humana dos futuros professores (ALMEIDA; CENSI, 2020). Infelizmente, baixo percentual do corpo discente tem a possibilidade de participar do Programa e isso implica na necessidade de que o acesso ao Pibid seja ampliado, além da criação e implantação de mais programas de inserção profissional na docência.

Retomando a teoria walloniana, o professor e a escola como todo, que compreende a necessidade da afetividade na relação com seus alunos, propicia vivências que contribuem para a formação completa da pessoa (FERREIRA; ACIÓLY-RÉGNIER, 2010). Segundo o relato de experiência da primeira autora a existência de práticas, objetivos e interação diferenciadas, percebidas na Educação Infantil, nos leva a refletir que existe uma presença muito forte da afetividade no que concerne à educação das crianças pequenas. Entretanto, as fragmentações de ensino que ocorrem a partir do Ensino Fundamental acabam desvinculando a prática docente da afetividade, priorizando os conteúdos e a aprendizagem, e desconsiderando que a afetividade não se separa da cognição.

Com as reflexões tecidas ao longo do trabalho, é possível apontar a necessidade de os professores se sentirem livres e permitirem-se sair da falsa ideia de neutralidade nas relações, ou de que a afetividade para com seus alunos é algo ruim e que não acrescenta em nada na aprendizagem dos mesmos. Ousamos apontar a necessidade de estudar o que cunhamos como termo, a “ciência da afetividade”, pois conforme diversos trabalhos apontam, os afetos são componentes psíquicos estruturais do desenvolvimento da cognição e da pessoa completa (GALVÃO, 1995; ARANTES, 2002; MOSQUERA; STOBÄUS, 2006). Além disso, o trabalho revelou a urgência de se considerar o que chamamos de “os afetos da ciência”, ou seja, os fatores afetivos da pessoa, do pesquisador, do educador, pois estes não são máquinas, mas sim vidas humanas. Neste sentido, é importante evidenciar que estes atores possuem características históricas, biopsicossociais, e, sendo fazedores de ciência e formadores de pessoas, precisam compreender cientificamente todos os aspectos que atravessam, compõem e desenvolvem a si mesmos e aos seus alunos.

A experiência no Pibid UEMG Poços de Caldas acabou por se tornar riquíssima, pois permitiu a vivência de praticamente todas as faces da docência, possibilitando compreender a afetividade como um aspecto importante na formação intelectual e humana no curso de Pedagogia. Isto demonstra a relevância do Pibid para o contato com a verdadeira realidade escolar, possibilitando uma formação mais profunda, humanizada e completa.

Considerações finais

Os autores⁷ esperam que o trabalho suscite outras pessoas a darem voz às suas experiências formativas, entendendo que a categoria de autobiografia ou relatos de experiência, quando apoiados em conhecimentos científicos, geram significativas reflexões sobre os mais diversos temas relacionados à docência. Este trabalho não se esgota no tema da afetividade, mas abre também possibilidades de pesquisar outros aspectos da carreira docente, o que esperamos poder fazer futuramente. Acreditamos que ao contar nossas histórias, contamos da humanidade que existe em nós e é preciso que a educação nos emancipe, nos transforme e nos torne, conforme aponta Freire (2018, p.143), “gente mais gente”.

7 A Profa. Dra. Renata Christian de Oliveira Pamplin e Prof. Dr. Ernesto de Oliveira Canedo-Júnior, acompanharam todo o desenvolvimento da pibidiana enquanto bolsista no Pibid - Subprojeto UEMG Poços de Caldas e por isso se justifica a presença dos mesmos como co-autores do trabalho. À época ambos atuavam como colaboradores junto à Coordenação de área do PIBID.

Referências

- ALMEIDA, Leandro S.; GONÇALVES, Albertino.; SALGUEIRA, Ana P.; SOARES, Ana P.; MACHADO, Carolina.; FERNANDES, Eugénia.; MACHADO, José C.; VASCONCELOS, Rosa. Expectativas de envolvimento acadêmico à entrada na universidade: estudo com alunos da Universidade do Minho. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, 1, 003-015, 2003.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.
- ANTUNES SANTANA, Otacílio. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apatência e competência. **Educação**. 2016, 41(2), 311-327. ISSN: 0101-9031.
- ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, v. 28, p. 11-30, 2002.
- BRASIL, 2022. **Relatório de Gestão Pibid**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio_gestao_2010.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2022.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução do Curso de Pedagogia**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Oficialização da profissão docente no Brasil**. 2022. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=grandesEd>>
- CANDIDO, Caroline Costa Silva; DINIZ, Daniele Oliveira; CANEDO-JÚNIOR, Ernesto de Oliveira; PAMPLIN, Renata Cristian de Oliveira. **O Pibid e suas contribuições no processo formativo de licenciandos em Pedagogia: uma reflexão sobre o Subprojeto UEMG - Poços de Caldas**. In: Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação 1.ed entre teoria e prática: volume 2 [livro eletrônico] – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.
- CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016.
- CORDEIRO, Jaime. **Os professores: identidade e formação profissional**. In: Didática. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DA SILVA JÚNIOR, João Alves; DA SILVA, Mádson Francisco. A afetividade na formação de professores para uma educação transformadora. **Anais**. VI Congresso Nacional de Educação, 2019.

DE ALMEIDA, Bruno Lopes; CENSI, Luciana de Jesus Lessa. Entre afetividade, interação e autonomia: reflexões de bolsistas do Pibid Inglês/UEFS. **Inventário**, n. 25, p. 200-210, 2020.

DE OLIVEIRA CASALI, Michele et al. Professores e estagiários: um conflito em potencial. **Revista Aedos**, v. 4, n. 11, 2012.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUEDES, Pedro Henrique Ribeiro; TOLÊDO, Elizabeth Maria Lopes. A BAIXA PROCURA PELO CURSO DE PEDAGOGIA EM PALMAS/TO. **Multidebates**, v. 1, n. 1, p. 174-196, 2017.

HUBERMAN, Michael. **O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**. In: Nóvoa, Antonio (Org.) *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto, 2007.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim; LEAL, Maria Rute. SOBRE POSITIVISMO E EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 3, n. 7, p. 89-94, jul. 2002. ISSN 1981-416X.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. 2012, 20(2), 355-368. ISSN: 1413-389X.

DE MATOS, Maristela Bortolon; SOLIGO, Valdecir. Avaliação do ensino superior e procura por vagas nos cursos de pedagogia. **Anais**. V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010.

MORENO, Pedro Fabião; SOARES, Adriana Benevides. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade?: Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheia**, Canoas, n. 45, p. 114-127, dez. 2014.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAÜS, Claus Dieter. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**, v. 29, n. 1, 2006.

NUNES, Daniel de Freitas et al. Quem quer ser professor no Brasil: uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura. 2015.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, p. 239-246, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido et.al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n. 3, pp. 403-412.

RIEMENSCHNEIDER, Fabio. Buscando a cura pelo conhecimento: imaginário de estudantes sobre o Curso de Psicologia. 2015. 175 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. p. 4094-4106.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 641-659, 2007.

SILVA, Maria Celeste Marques. **O Primeiro ano de docência: O choque com a realidade**. In: ESTRELA, Maria Teresa. Viver e construir a profissão docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

Soares, A. B., Leme, V. B. R., Gomes, G., Penha, A. P., Maia, F. A., Lima, C. A., ... Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 70(1), 206-223.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, p. 219-235, 2010.

ZABALA, M.A. **Diários de aula**: contributos para o estudo de dilemas de professores. Porto: Porto, 1994.

Submissão: 30/07/2023. Aprovação: 09/04/2024. Publicação: 20/08/2024.