

## O PIBID COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE: A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Mikaelle Marques Gomes<sup>1</sup>; Tatiana Cristina Vasconcelos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Estadual da Paraíba- UEPB-, Campina Grande/ PB/ Brasil,  
marques.gomes@aluno.uepb.edu.br

<sup>2</sup>Professora Doutora - Departamento de Educação (Campus I) da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

### Resumo

Este estudo foi elaborado a partir de um levantamento bibliográfico de natureza narrativa, mobilizando produções acadêmicas e documentos normativos que fundamentam teoricamente a temática investigada. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, articulando análise teórica e relatos de experiência vivenciados no contexto da formação inicial docente. O corpus do estudo compreendeu obras de referência no campo da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, entre os quais se destacam as contribuições de Tognetta (2004), acerca da dimensão afetiva nas relações escolares; Chalita (2001), sobre a indissociabilidade entre emoção e cognição; Freire (2002), no que tange ao respeito à autonomia e à dignidade do educando; e Piaget (1979), cujos estudos evidenciam a interdependência entre os aspectos afetivos e cognitivos no desenvolvimento humano. Integram ainda o corpus documentos oficiais do Ministério da Educação relativos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública voltada ao fomento da iniciação à docência e ao aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior. Os resultados evidenciam que o estabelecimento de vínculos afetivos entre professor e aluno favorece a superação de barreiras de aprendizagem, amplia o sentimento de pertencimento e promove um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e propício à construção de conhecimentos significativos.

**Palavras-chave:** afetividade. Docência. Formação inicial de professores. PIBID. Ensino e aprendizagem.

### Introdução

A articulação entre teoria e prática constitui um dos maiores desafios na formação inicial de professores. Durante os cursos de licenciatura, é fundamental que os futuros docentes não apenas se apropriem dos conhecimentos teóricos desenvolvidos nas diferentes disciplinas pedagógicas, mas que também tenham a oportunidade de vivenciar situações concretas de ensino que lhes permitam compreender, experimentar e refletir sobre a complexidade da prática

educativa. Esse alinhamento entre os saberes acadêmicos e a realidade escolar é essencial para que os licenciandos construam uma formação sólida, contextualizada e significativa, capaz de prepará-los adequadamente para os desafios que encontrarão em sua futura atuação profissional.

É justamente nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma política pública inovadora e fundamental. O programa representa uma oportunidade concreta de alinhar teoria e prática desde o início da formação superior, possibilitando que os estudantes de licenciatura iniciem sua jornada na docência com o suporte necessário para seu crescimento como educadores.

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem como objetivo incentivar a iniciação à docência. A iniciativa busca contribuir para o aprimoramento da formação de professores em nível superior, além de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil (Brasil, 2024).

Perante a situação descrita, este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, fundamentado nas vivências proporcionadas pela participação no PIBID. A metodologia adotada baseia-se na abordagem reflexiva, que permite aos sujeitos envolvidos no processo formativo analisar criticamente suas práticas, identificar desafios, reconhecer aprendizagens e construir conhecimentos situados a partir da experiência concreta. Os dados que fundamentam este relato foram construídos por meio de observação participante nas atividades desenvolvidas no contexto escolar.

Para fundamentar teoricamente as reflexões e análises decorrentes das experiências vivenciadas, recorreu-se a um referencial teórico composto por obras literárias e artigos científicos que abordam a formação docente, o desenvolvimento infantil e a dimensão afetiva da educação. Dentre os principais autores consultados, destacam-se Wallon (1981, 1984) e Galvão (1995), cujas contribuições sobre a evolução psicológica da criança e a concepção dialética do desenvolvimento infantil foram fundamentais para compreender a relação entre afetividade e cognição; e Almeida (1999), que analisa o papel da emoção na sala de aula.

O objetivo geral é analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial docente, com ênfase na articulação entre teoria e prática pedagógica e na construção de saberes profissionais contextualizados. De forma específica, busca-se em descrever as experiências vivenciadas durante a participação no programa, refletir sobre a importância da afetividade nas relações pedagógicas, compreendendo como os vínculos estabelecidos entre docentes e estudantes influenciam os processos de ensino e aprendizagem, valoriza-lo como política pública de formação continuada.

A finalidade deste relato de experiência é compartilhar e sistematizar as vivências construídas durante a participação no PIBID, evidenciando a importância da articulação entre teoria e prática na formação docente e o papel da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Pretende-se contribuir para o debate sobre formação de professores e valorizar o PIBID como política pública essencial para a qualificação da educação básica e para o fortalecimento da formação continuada, tanto de licenciandos quanto de professores supervisores.

### **A dimensão afetiva nos processos de ensino e aprendizagem**

O ambiente escolar assume papel central no desenvolvimento socioafetivo da criança. Conforme argumentam Almeida (1999) e Woolfolk (2000), a escola, por apresentar características distintas da família, proporciona diversidade de interações que favorecem o estabelecimento de relações simétricas com pares da mesma idade, além das relações assimétricas com os professores. Enquanto na família as posições entre os membros são fixas, na escola há mobilidade de pessoas e papéis. Considerando que a criança está em processo evolutivo marcado pela instabilidade, todo o seu desenvolvimento mental é permeado por conflitos.

O desenvolvimento infantil não segue trajetória linear, apresentando oscilações que incluem avanços e retrocessos conforme a faixa etária. É o meio social, com toda a riqueza de experiências, aprendizagens e exercícios que proporciona, que possibilitará, em grande parte, as transformações no desenvolvimento integral. Compreender a centralidade da afetividade nos processos educativos implica reconhecer que o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas envolve o estabelecimento de vínculos que possibilitem ao estudante

sentir-se acolhido, valorizado e capaz de aprender. Consoante a tal perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular aborda:

Na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2018, p. 18).

Essa concepção evidencia que o espaço escolar, quando permeado pela afetividade, torna-se ambiente propício para que as crianças não apenas aprendam conteúdos formais, mas também desenvolvam capacidades de expressão emocional, resolução de conflitos e construção de relações interpessoais saudáveis. A possibilidade de expressar sentimentos, de ser escutada e validada em suas emoções contribui significativamente para que a criança desenvolva autoconfiança, capacidade de comunicação e habilidades socioemocionais fundamentais para sua formação integral.

O sentimento de pertencimento ao grupo e à comunidade escolar constitui-se como elemento essencial do desenvolvimento socioafetivo e da construção da identidade infantil. A escola, nessa perspectiva, transcende sua função meramente instrucional e passa a constituir-se como espaço de convivência, de trocas afetivas e de construção de relações baseadas na empatia, no respeito mútuo e na reciprocidade. Nessa linha de raciocínio, Reggio Children (1998) destaca que:

As crianças e os adultos precisam pertencer a um grupo social para comparar ideias e dividir experiências com os outros. A proximidade cria vínculos que permitem cada um reconhecer a si e ao outro (...) Trata-se da comunidade como internalização do outro como um valor (...) Comunidade é uma qualidade do espaço que encoraja encontros, trocas, empatia e reciprocidade (Children, 1998, p. 21).

O educando, nesse contexto, assume papel fundamental como mediador dessas experiências, criando atmosfera de acolhimento que favorece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioafetivo. Ao promover um ambiente onde as crianças sintam-se parte de uma comunidade, onde possam compartilhar experiências, expressar emoções e estabelecer vínculos de confiança e reciprocidade, o educador contribui decisivamente para a formação integral dos estudantes e para a construção de relações pedagógicas pautadas pela afetividade e pelo respeito mútuo.



### **Construção do vínculo afetivo em sala de aula <sup>1</sup>**

Em minhas vivências, recordo-me com especial afeto de momentos que evidenciam essa construção afetiva. Houve ocasiões em que alunos me procuraram, não para esclarecer dúvidas sobre conteúdos curriculares, mas para compartilhar angústias pessoais, conflitos familiares ou simplesmente para receber um abraço reconfortante, ouvir um “Professora, eu trouxe essa flor para você” por mais clichê que pareça, tornava meu dia melhor. Tornar-me refúgio para essas crianças representa uma das experiências mais gratificantes da docência. Quando uma criança escolhe confiar em você, compartilhando seus medos e alegrias, ela está sinalizando que o vínculo afetivo foi consolidado.

Figura 1 - Flores que recebi de uma criança



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

A dimensão afetiva do processo educativo encontra sustentação teórica nas contribuições de diversos pesquisadores. Segundo Tognetta (2004), a simpatia pressupõe compartilhar valores e interesses comuns, ou seja, a recíproca valorização. Para originar esse tipo de sentimento, as pessoas necessitam se conhecer, compartilhar ideias, interagir, dividir seus interesses e valores. Numa situação escolar, na qual não se permitem conversas, intercâmbio de pontos de vista, o desenvolvimento desse tipo de sentimento torna-se inviável.

Essa perspectiva reforça a importância de criar espaços dialógicos em sala de aula, nos quais os estudantes possam expressar-se livremente e estabelecer conexões autênticas com seus

---

<sup>1</sup> O tópico "Construção do vínculo afetivo em sala de aula" constitui um relato de experiência pessoal da autora Mikaelle Marques Gomes, desenvolvido a partir de suas vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

pares e com o professor. A relevância da afetividade para o desenvolvimento integral do educando é enfatizada por Chalita (2001), quando afirma que não é possível desenvolver plenamente as habilidades cognitivas e sociais sem que a dimensão emocional seja considerada. A emoção está relacionada ao processo de libertação do ser humano, pois envolve a construção de um olhar voltado tanto para o interior quanto para o exterior.

Figura 2 - Criança feliz por mostrar seu urso de pelúcia



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Durante minha participação na sala de aula, presenciei situações que corroboram essa perspectiva teórica. Lembro-me de uma aluna que, no início do ano letivo, apresentava grande dificuldade em escrever e demonstrava profunda resistência. Através de conversas individuais, descobri que suas dificuldades estavam atreladas a experiências negativas anteriores, nas quais havia sido ridicularizada por erros cometidos. Ao estabelecer uma relação pautada no acolhimento, na valorização de suas tentativas e na celebração de pequenos avanços, observei uma transformação notável. A estudante passou a participar ativamente das aulas, demonstrando maior confiança em suas capacidades e, conseqüentemente, apresentando melhoria significativa em seu desempenho acadêmico.

Autoras como Arruda e Borges afirmam que:

A aprendizagem e a afetividade na relação entre criança e professor devem caminhar juntas, pois é a partir da afetividade que a criança passa a ter confiança no professor e com isso algumas barreiras são superadas como por exemplo a dificuldade da criança em aprender determinado conteúdo, bem como desenvolver determinada atividade. É com diálogo, carinho que o professor constrói caminhos para chegar ao universo da criança a fim de ajudá-la a superar suas dificuldades (Arruda; Borges, 2011, p. 3).

Figura 3 - Crianças colorindo



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Estabelecer vínculos afetivos com crianças é um processo que requer atenção, sensibilidade e presença genuína por parte do adulto. Quando o adulto se dispõe a observar, questionar e participar do universo lúdico e cotidiano da criança, validando suas experiências e emoções, cria-se um ambiente de acolhimento que favorece o sentimento de segurança e pertencimento.

Figura 4 - Carta entregue por uma criança



Fonte: Arquivo Pessoal (2026).

Essa compreensão ressignifica o papel do educador, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para assumir a função de mediador afetivo e cognitivo. Quando o professor estabelece vínculos genuínos com seus alunos, cria-se um ambiente propício para a aprendizagem, no qual os estudantes sentem-se seguros para arriscar, errar e tentar novamente.

A sala de aula se transforma em um espaço de acolhimento, no qual cada criança é vista em sua singularidade e potencialidade. Essa atmosfera afetiva não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas contribui para a formação de sujeitos emocionalmente equilibrados, capazes de estabelecer relações saudáveis consigo mesmos e com os outros.

Ao refletir sobre minha trajetória docente, percebo que os momentos de maior realização profissional estão intimamente relacionados aos vínculos construídos com meus alunos. A gratidão expressa em um bilhete, o sorriso espontâneo ao me encontrar no corredor, ou o simples desejo de compartilhar uma conquista pessoal são manifestações preciosas dessa relação afetiva. Esses gestos confirmam que, para além dos conteúdos curriculares, estamos formando seres humanos que carregarão consigo, para muito além dos conteúdos da escola, as marcas dessas experiências relacionais.

Figura 5 - Meu diário de bordo onde coloquei as cartinhas que recebi



Fonte: Arquivo Pessoal (2026).

A experiência de rever cartas e mensagens afetivas produzidas por alunos evoca um conjunto de emoções que transcende o âmbito profissional e alcança a dimensão mais profunda do ser humano. Ao revisitar cada mensagem, o educador se depara com evidências concretas de que, mesmo que por um período breve, foi capaz de construir um espaço seguro onde a criança se sentiu vista, acolhida e confiante. Esse reconhecimento, expresso pela linguagem infantil em sua forma mais genuína, reafirma o impacto significativo que uma presença atenta e afetuosa exerce sobre o desenvolvimento emocional do educando.

## **Contribuições da afetividade para a formação profissional docente**

A formação docente atual exige uma compreensão que transcende o domínio técnico-pedagógico e alcança as dimensões humanas e afetivas da prática educativa. Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização dos interesses e da cultura dos estudantes emergem como elementos fundamentais para a construção de processos de ensino-aprendizagem significativos e engajadores. A docência, compreendida como prática que se constrói na relação com o outro, demanda do educador a capacidade de estabelecer pontes entre o conhecimento curricular e o universo cultural dos educandos, promovendo assim uma aprendizagem que dialogue com suas experiências cotidianas.

A incorporação dos gostos e preferências dos alunos nas práticas pedagógicas representa uma estratégia relevante para o desenvolvimento do interesse e da participação ativa no processo educativo. Exemplificativamente, em aulas de ciências, a articulação entre conteúdos curriculares e produções midiáticas contemporâneas (tais como filmes, séries e outros recursos audiovisuais apreciados pelos estudantes) possibilita que as crianças estabeleçam conexões entre sua cultura midiática e os saberes científicos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e contextualizada.

Tal perspectiva pedagógica fundamenta-se no pressuposto de que a aprendizagem efetiva transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como processo dialógico permeado pela afetividade. Tognetta (2004) ressalta que a dimensão afetiva não pode ser dissociada da condição humana, estando presente em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, a conscientização sobre a importância dos aspectos afetivos não se restringe à educação infantil, mas permeia toda a trajetória educacional, da educação básica ao ensino superior, uma vez que a afetividade constitui elemento intrínseco ao ser humano em sua totalidade. Nessa perspectiva De Paula e Farias destacam:

Para haver aprendizagem deve haver troca, e para haver troca, essa troca deve ser permeada de afeto. Precisamos não só ensinar o currículo, mas ensinar a amar, a ter empatia com o outro, e isso só se dá através do afeto e da afetividade. Para isso precisamos da família e do lúdico, pois é através do lúdico que podemos ensinar com afeto (De Paula; Farias, 2010, p. 1).

Para Piaget (1979), o desenvolvimento afetivo e cognitivo ocorre de forma simultânea e interdependente: à medida que o aprendente constrói vínculos de confiança com colegas,

professores e demais profissionais da educação, sente-se progressivamente mais seguro para expressar seus saberes, questionar, analisar diferentes perspectivas e desenvolver seu pensamento de maneira autônoma. É justamente nessa troca dialógica que o educando encontra condições favoráveis para confrontar diferentes perspectivas, ressignificar suas concepções e construir, de forma cada vez mais autônoma, seu próprio percurso intelectual e emocional.

O respeito aos interesses, à linguagem e às manifestações culturais dos educandos constitui imperativo ético fundamental e inegociável na prática docente, revelando-se como condição essencial para a construção de relações pedagógicas verdadeiramente humanizadoras. Ignorar ou suprimir essas dimensões significa desconsiderar a identidade e a história de vida de cada estudante, reduzindo-o a um receptor passivo de conteúdos desconectados de sua realidade. Nessa perspectiva, Freire (2002) é categórico ao afirmar que o desrespeito à curiosidade, ao gosto estético e à inquietude dos estudantes não representa apenas uma falha pedagógica, mas uma transgressão profunda aos princípios éticos que devem orientar a existência humana e, sobretudo, a prática educativa, como aborda Freire:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros[...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 2002, p. 34-35).

A prática docente se inscreve, antes de tudo, em uma dimensão ético-política, na qual o respeito à autonomia do educando constitui condição fundante do processo educativo. Ao criticar a desvalorização da curiosidade e da expressão do estudante, o autor evidencia práticas que silenciam sua subjetividade, comprometendo a formação crítica e configurando uma transgressão ética que fragiliza a relação pedagógica e o caráter dialógico do conhecimento.

Em contraposição, o professor comprometido com sua função formadora reconhece o estudante como sujeito de saberes, acolhendo sua inquietude e sua linguagem como elementos constitutivos do processo de aprendizagem, o que reafirma a educação como espaço de humanização, escuta e produção compartilhada de sentidos.

Nesse sentido, o PIBID)apresenta-se como espaço privilegiado de formação integral, articulando saberes pedagógicos, emocionais e éticos essenciais à constituição da identidade docente. O programa oportuniza aos futuros educadores vivenciarem práticas que integram competências técnicas e habilidades relacionais, favorecendo o desenvolvimento de uma postura profissional pautada no reconhecimento da alteridade e na valorização das dimensões afetivas do processo educativo. Através dessa experiência formativa, os licenciandos podem compreender que o crescimento profissional docente ultrapassa o aspecto técnico e alcança a dimensão humana da docência.

### **Conclusão**

A trajetória percorrida ao longo deste estudo evidencia que a afetividade constitui dimensão indissociável da prática docente e elemento estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. A experiência vivenciada no âmbito do PIBID possibilitou compreender, de forma concreta e reflexiva, que o ato de ensinar é, em sua essência, um ato relacional: não se ensina apenas com técnicas e metodologias, mas com presença, escuta, acolhimento e vínculo.

A imersão no cotidiano escolar proporcionada pelo programa revelou que os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação inicial ganham sentido pleno somente quando confrontados com a realidade vivida em sala de aula. Foi nesse encontro entre teoria e prática que a afetividade deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma experiência concreta.

Conclui-se, portanto, que a formação docente de qualidade não pode restringir-se ao domínio técnico-pedagógico. É imprescindível que os futuros educadores desenvolvam também competências afetivas, éticas e relacionais, compreendendo que sua atuação impacta não apenas o desempenho acadêmico dos estudantes, mas sua formação humana integral. O PIBID, nesse contexto, configura-se como política pública de inegável relevância, ao criar condições para que os licenciandos vivenciem a docência em sua complexidade desde o início da formação, construindo uma identidade profissional sensível, reflexiva e comprometida com os sujeitos que compõem o espaço escolar.

## Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- ARRUDA, D. E. P.; BORGES, S. N. O. Aprendizagem no momento com o brincar. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009, Seção 1, p. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 7 fev. 2026.
- CHALITA, G. B. I. **Educação: a solução está no afeto**. 7. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- DE PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade na aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, FAC, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1979.
- REGGIO CHILDREN. **Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children**. Reggio Emilia, 1998.
- TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1984.
- WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

