

AFETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SENSÍVEIS ÀS REALIDADES SOCIAIS

Maria Eduarda Pereira Pinto¹; Yvilla Rebeca Veras Farias²; Lucas Melgaço da Silva³;

1 Universidade Estadual do Ceará, Crateús – Ceará, Brasil,

mariaeduarda.pereira@aluno.uece.br

2 Universidade Estadual do Ceará, Crateús –Ceará, Brasil,

yvilla.farias@aluno.uece.br

3 Universidade Christus, Fortaleza – Ceará / Universidade Estadual do Ceará, Crateús –

Ceará, Brasil, lucas.melgaco@uece.br

Introdução

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de experiências pedagógicas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que promove a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas.

Quanto à temática de formação de professores, baseia-se principalmente na articulação entre teoria e prática, que possibilitam compreender sobre a complexidade do cotidiano escolar. Em contextos marcados pela desigualdade social e vulnerabilidade, a prática pedagógica exige mais do que domínio em conteúdos, requer especialmente, sensibilidade, escuta e compromisso com a realidade vivida pelos estudantes.

Diante disso, entende-se a afetividade como meio fundamental do processo educativo, contribuindo para a construção de vínculos e para o fortalecimento das aprendizagens. Nessa perspectiva, a afetividade pode relacionar-se como dimensão intrínseca ao desenvolvimento humano, envolvendo emoções, afinidades e significados construídos nas interações sociais. Conforme Vygotsky (2007), os processos cognitivos e afetivos não se separam, sendo constituídos nas relações sociais e mediadas culturalmente. Complementando, Paulo Freire (2019), destaca que a prática educativa deve estar fundamentada no diálogo, no respeito e na humanização, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e social. Assim, a afetividade, no contexto escolar, não se restringe aos aspectos emocionais isolados, mas como uma parte importante da relação pedagógica, influenciando o processo de ensino-aprendizagem.

A formação inicial de professores precisa ultrapassar a dimensão técnica da docência, incorporando uma perspectiva crítica e socialmente comprometida. Nesse sentido, Gatti (2016) afirma que a profissionalização docente exige uma base sólida teórica articulada à compreensão das desigualdades educacionais brasileiras. De modo semelhante, Pimenta (1996) destaca que a identidade docente se constrói na articulação entre saberes acadêmicos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o contexto escolar.

Assim, ao refletir sobre a afetividade no espaço escolar, compreende-se a escola como um ambiente de cuidado integral, no qual o professor assume papel essencial, não apenas como

transmissor de conteúdos, mas também como mediador e acolhedor. Nesse sentido, a experiência proporcionada pelo PIBID possibilita aos licenciandos observar e refletir sobre como essas questões se manifestam no cotidiano escolar e de que forma podem ser trabalhadas pedagogicamente. Como destaca Freire (2019), ensinar exige compreender a educação como um ato humanizador em que o diálogo e o respeito ao outro constituem condições essenciais para a aprendizagem.

Considerando essas ideias, o presente trabalho tem como objetivo elucidar a relação entre a afetividade e a prática docente. A justificativa da pesquisa fundamenta-se na importância de discutir questões como as dificuldades nas relações interpessoais, a fragilidade no aprendizado devido a falta de atenção e as realidades sociais distintas. Estes, possivelmente, são fatores que impactam no processo de aprendizagem e evidenciam a urgência de práticas pedagógicas que contemplem uma formação de professores mais humanizadora.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, classificado como relato de experiência (RE), conforme definido por Lüdke e Cruz (2010), RE consiste no registro e na análise de experiências vivenciadas, visando à produção de reflexões críticas reflexivas sobre práticas.

As experiências relatadas referem-se às observações efetuadas em duas escolas municipais da cidade de Crateús-CE. O período de realização correspondeu a pouco mais de um ano, abrangendo os anos de 2024, 2025 e 2026 no turno matutino, onde a carga horária dos bolsistas são de oito horas distribuídas de acordo com a disponibilidade da escola, podendo ser um dia inteiro ou dois dias. As observações foram praticadas pelos bolsistas do programa sob a supervisão dos professores regentes. Elas concentraram-se, sobretudo, no espaço da sala de aula.

A análise foi conduzida a partir de um enfoque interpretativo, buscando articular as situações observadas com referenciais teóricos pertinentes. Conforme Leite (2011), a afetividade constitui elemento estruturante da prática pedagógica, influenciando a forma como o aluno se relaciona com o conhecimento. Nesse sentido, a vivência no PIBID evidenciou que a construção de vínculos no contexto escolar favorece maior engajamento e participação dos estudantes, especialmente em realidades socialmente vulneráveis. Diante disso, dialogou-se com autores que abordam a centralidade da afetividade e da dimensão social na aprendizagem, como Vygotsky (2007) e Freire (2019).

Resultados e discussão

A vivência no PIBID possibilitou compreender que as dificuldades de aprendizagem frequentemente estão associadas a fatores sociais, emocionais e familiares. Situações de insegurança alimentar, ausência de acompanhamento familiar e conflitos interpessoais, aparecem como elementos que interferem diretamente no desempenho escolar. Foi possível perceber que muitos estudantes apresentavam dificuldades de concentração, demonstravam demanda de atenção, além de sinais de desmotivação.



Nesse contexto, observou-se que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta, no acolhimento e na valorização das experiências dos estudantes favorecem maior engajamento e participação. A construção de vínculos afetivos contribuiu para o fortalecimento da autoestima dos alunos e para a criação de um ambiente mais colaborativo. Essas percepções foram possíveis porque os alunos, em muitos momentos, demonstraram sentir-se à vontade em dialogar com os bolsistas, relatando espontaneamente aspectos de sua realidade familiar.

Contudo, os professores e bolsistas abordaram estratégias importantes para lidar com essas situações, como o uso de atividades lúdicas, rodas de conversa, momentos de acolhimento e diálogo individualizado. Essas práticas reforçam a perspectiva freireana de uma educação baseada no diálogo e na humanização, em que a escuta ativa é fundamental para estabelecer vínculos entre professor e estudante.

Em diálogo com Freire (2019), percebe-se que a educação se concretiza na relação entre sujeitos que aprendem e ensinam mutuamente. A experiência no programa evidenciou que a afetividade não significa ausência de rigor, mas compromisso ético com o conhecimento e com a dignidade do educando. Assim, como aponta Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo que se dá na interação social, sendo influenciada não apenas pelos aspectos cognitivos, mas também pelas condições emocionais.

Assim, a experiência no PIBID proporcionou aos bolsistas a oportunidade de vivenciar situações concretas em que a afetividade e a carência emocional influenciam diretamente no processo educativo, reforçando a necessidade de uma formação docente que tenha uma melhor visão sobre esse aspecto.

Conclusões

As reflexões realizadas ampliam a compreensão da prática pedagógica em contextos socialmente vulneráveis. A vivência no cotidiano escolar fortalece a formação de professores sensíveis às experiências dos estudantes, mostrando que a afetividade constitui dimensão essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a participação no PIBID possibilitou a vivência direta de situações em que a dimensão emocional se manifesta no cotidiano escolar, evidenciando a importância de um olhar sensível do docente frente às necessidades dos alunos.

Portanto, a experiência contribuiu significativamente para a formação dos futuros professores, ampliando a compreensão sobre seu papel não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador do bem-estar dos estudantes. Além disso, destacou a relevância das políticas públicas e da gestão escolar na formação docente, considerando que a garantia de uma educação de qualidade é responsabilidade compartilhada dos Municípios, Estados e União.

Palavras-Chave: Formação inicial; Vínculo pedagógico; Sensibilidade docente;



Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

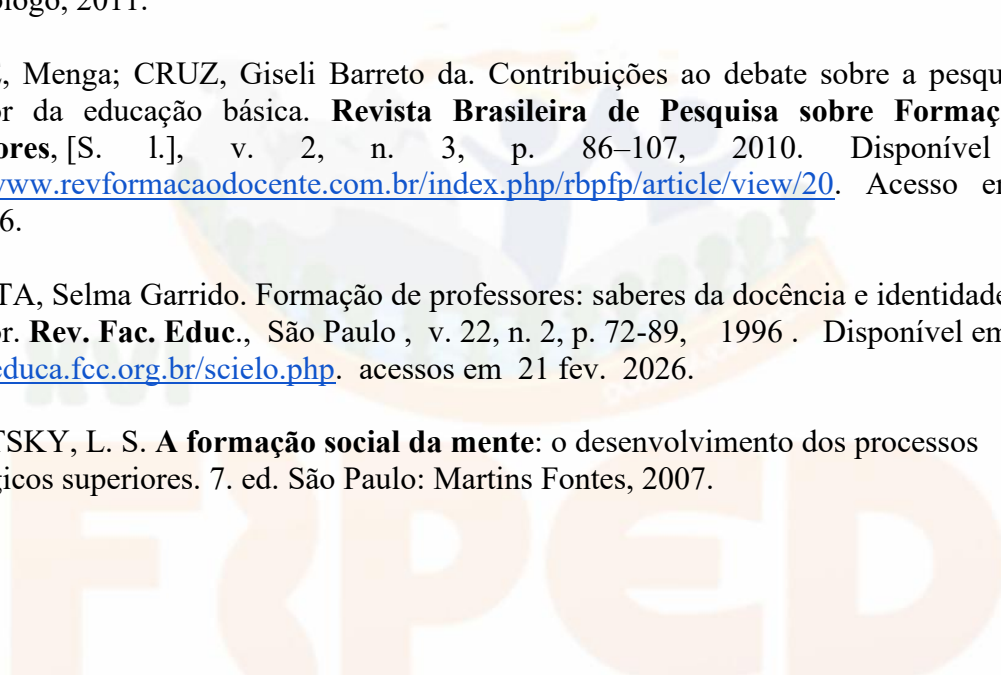
Gatti, B. A.. Formação de professores: condições e problemas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161–171, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 21 fev. 2026.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 86–107, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/20>. Acesso em: 22 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>>. acessos em 21 fev. 2026.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP