

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIA EMILAY DA SILVA

A RELAÇÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO ÉTICA E HUMANIZADA DO(A) PEDAGOGO(A)

JOÃO PESSOA
2026

MARIA EMILAY DA SILVA

A RELAÇÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO ÉTICA E HUMANIZADA DO(A) PEDAGOGO(A)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, Presencial, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.
Orientador: Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes

JOÃO PESSOA
2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586r Silva, Maria Emilay da.
A relação afetiva na atuação ética e humanizada do(a) pedagogo(o) / Maria Emilay da Silva. - João Pessoa, 2026.
97 f.

Orientação: Edson Carvalho Guedes.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Afetividade. 2. Prática pedagógica. 3. Formação docente. 4. Ética. 5. Pedagogia. I. Guedes, Edson Carvalho. II. Título.

UFPB/CE CDU 37(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

MARIA EMILAY DA SILVA

A RELAÇÃO AFETIVA NA ATUAÇÃO .
ÉTICA E HUMANIZADA DO(A) PEDAGOGO(A)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 14 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Carvalho Guedes (Orientador)
Departamento de Fundamentação da Educação - DFE/CE/UFPB

Profa. Dra. Rebecka Wanderley Tannuss
Departamento de Fundamentação da Educação - DFE/CE/UFPB

Prof. Dr. Robson Guedes da Silva
Departamento de Metodologia da Educação - DME/CE/UFPB

Ao Pai soberano, autor da minha história e fundamento da minha fé. À minha mãe, que, com amor, coragem e dedicação, transformou meus sonhos em possibilidades. Esta conquista é, antes de tudo, de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sustentar meus passos quando minhas forças pareciam insuficientes. Em cada desafio, silêncio, dúvida e recomeço, encontrei em Sua presença a certeza de que nunca caminhei sozinha. A Ele pertence toda honra por esta conquista.

À minha mãe, Maria Josinalva da Silva, minha Dona Josi, minha coroa e meu maior exemplo de amor, coragem e força. Tudo o que sou hoje tem o suor, a voz, o sorriso, o jeito e as mãos de outra mulher: a senhora. Minha maior riqueza e o reflexo mais bonito da mulher extraordinária que me inspira todos os dias. Obrigada por transformar dificuldades em possibilidades e por fazer dos meus sonhos uma missão compartilhada. Se hoje chego até aqui, foi porque fui sustentada pelo seu amor, pelas suas renúncias e pela sua presença constante.

À minha irmã, Maria Emily da Silva, minha gêmea, por estar ao meu lado em tantos momentos da vida, pelas conversas, pelo apoio silencioso e pela certeza de que nunca precisei enfrentar os desafios sozinha.

Ao meu pai, Luis Lima da Silva *(in memoriam)*, cuja ausência jamais diminuiu sua presença em minha vida. Ainda que não esteja aqui para testemunhar este momento, levo comigo a esperança de que esta conquista também o honraria. Sua memória permanece viva em tudo aquilo que busco construir.

À minha família, especialmente ao meu irmãozinho tão esperado e amado, aos meus tios, tias, primos, afilhados e ao meu padrinho, pela compreensão diante da minha ausência em reuniões familiares, datas comemorativas e tantos momentos de convivência.

Ao meu orientador, professor Edson Carvalho Guedes, minha profunda gratidão pela condução sensível e humana deste trabalho. Obrigada por tornar cada orientação um espaço de escuta, acolhimento e aprendizado, por acreditar nesta pesquisa desde o início, e, principalmente, por fazer do processo de orientação um caminho leve, respeitoso e motivador. Sua confiança e suas palavras de incentivo fizeram toda a diferença nesta trajetória.

Aos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, especialmente à professora Maria Azeredo, pela excelência e pela forma apaixonada com que ensinou que até a Matemática pode ser leve e significativa; à professora Rebeca, inspiração de sensibilidade, delicadeza e compromisso com a docência; ao professor Robson Guedes, pelo carisma, pela autenticidade e pelas valiosas contribuições à minha formação; ao professor Hermes, que, mesmo chegando nos últimos períodos, conquistou minha admiração pela exigência acompanhada de compreensão e respeito; e a todos os demais professores, por cada

ensinamento que enriqueceu minha trajetória acadêmica e contribuiu para a profissional que hoje me torno.

Aos funcionários da Universidade Federal da Paraíba, especialmente a Matheus e Kenedy, pela atenção e pela prontidão sempre que precisei. Meu apreço também aos profissionais da segurança, que, além do trabalho realizado, proporcionaram momentos de acolhimento, amizade e leveza ao longo dessa caminhada.

Às minhas amigas e companheiras dessa jornada acadêmica, Ana e Bruna por terem tornado esse percurso mais leve. Às minhas irmãs da vida, e a todos os amigos que caminharam ao meu lado, dividindo desafios, alegrias, sonhos, incertezas e inúmeras histórias. Meu carinho também à Dona Edilene, cuja generosidade, acolhimento e palavras de incentivo fizeram diferença em momentos importantes desta caminhada. Obrigada pela amizade sincera, pelo apoio constante e por tornarem essa jornada muito mais leve.

Por fim, agradeço a mim mesma. Por não ter desistido nos dias em que pensei que não conseguiria. Por ter enfrentado o cansaço, as inseguranças, as perdas, as noites em claro e os inúmeros desafios que marcaram esta trajetória. Concluir este trabalho é mais do que finalizar uma graduação; representa reconhecer minha própria força, minha perseverança e a mulher que me tornei ao longo desse percurso. Que eu jamais esqueça que chegar até aqui também foi resultado da coragem de continuar, um dia de cada vez. Da resiliência da família Silva, nasce a primeira pedagoga da geração. Que esta conquista seja apenas o começo de muitas outras.

"O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência."

Humberto Maturana

RESUMO

Esta pesquisa analisa a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica, compreendendo-a como elemento constitutivo da atuação ética e humanizada do(a) pedagogo(a). Parte do pressuposto de que a afetividade não se restringe às relações interpessoais, mas integra o processo de ensino e aprendizagem, influenciando a formação humana, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas éticas, inclusivas e humanizadas. O estudo tem como objetivo compreender o papel da afetividade na prática pedagógica, examinando sua relação com a formação docente, com os processos educativos e com a constituição da identidade profissional do(a) pedagogo(a). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e fundamentada em uma perspectiva reflexiva e dialógica, incorporando elementos do relato de experiência a partir das vivências da pesquisadora, dos registros produzidos durante os estágios supervisionados e das anotações realizadas ao longo da formação inicial. O referencial teórico fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Henri Wallon, Humberto Maturana, Paulo Freire, Rubem Alves e outros autores que discutem a indissociabilidade entre afetividade, cognição, ética e educação. Os resultados da investigação evidenciam que a afetividade constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica, favorecendo a construção de vínculos, o desenvolvimento cognitivo, o engajamento dos estudantes e a formação integral dos sujeitos. Conclui-se que reconhecer a afetividade como dimensão ética da atuação pedagógica contribui para a construção de práticas educativas mais humanas, críticas e comprometidas com a emancipação dos educandos.

Palavras-chave: afetividade; prática pedagógica; formação docente; ética; pedagogia.

ABSTRACT

This research analyzes affectivity as an ethical dimension of pedagogical practice, understanding it as an essential component of ethical and humanized educational practice. It is based on the premise that affectivity is not limited to interpersonal relationships but is an integral part of the teaching-learning process, influencing human development, knowledge construction, and the promotion of ethical, inclusive, and humanized pedagogical practices. The study aims to understand the role of affectivity in pedagogical practice by examining its relationship with teacher education, educational processes, and the construction of teachers' professional identity. Methodologically, this is a qualitative, exploratory study based on bibliographic research and grounded in a reflective and dialogical perspective. It also incorporates reflective accounts by drawing on the researcher's academic experiences, records produced during supervised internships, and notes taken throughout initial teacher education. The theoretical framework is primarily based on the contributions of Henri Wallon, Humberto Maturana, Paulo Freire, Rubem Alves, and other authors who discuss the inseparability of affectivity, cognition, ethics, and education. The findings indicate that affectivity constitutes an essential dimension of pedagogical practice, contributing to the establishment of meaningful relationships, cognitive development, student engagement, and the holistic development of learners. The study concludes that recognizing affectivity as an ethical dimension of pedagogical work contributes to the development of more humane, critical, and inclusive educational practices committed to learners' emancipation.

Keywords: affectivity; pedagogical practice; teacher education; ethics; pedagogy.

S U M Á R I O

1 INTRODUÇÃO …… 12

2 METODOLOGIA …… 17

3 REFERENCIAL TEÓRICO: UMA BREVE INTRODUÇÃO ……... 21

4 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO …….. 26

4.1 Fases do desenvolvimento humano ……... 26

4.2 Afetividade …… 29

4.3 Afetividade e processo educacional …… 32

5 POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA …… 36

5.1 O que entender por educação …….. 36

5.2 Educação Humanizada …… 38

5.3 Relações afetivas para uma educação humanizada …….. 41

6 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA ……... 47

6.1 Formação Docente …… 47

6.2 As origens da minha formação docente …….... 48

6.3 A Didática e prática educativa ……... 51

6.4 Prática docente e seus desdobramentos …… 54

6.5 Quando a teoria sobre a prática pedagógica chega no chão da escola … 59

6.5.1 Experiência de educação humanizada em torno de um projeto de gestão democrática ……... 60

6.5.2 Experiência de educação humanizada junto às crianças da Educação Infantil ……... 62

6.5.3 Experiência de educação humanizada junto às crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais - 2° ano) …… 63

6.5.4 Experiência de educação humanizada junto às crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais - 4° ano) …….. 65

6.6 Entre orientações teórico-práticas, desafios e contradições …… 67

7 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA POR MEIO DA ESCUTA E DO AFETO …… 72

7.1 A escuta como dimensão ética da prática pedagógica ……... 73

7.2 Escutar é deixar-se transformar …….. 77

7.3 Por que a escutatória deve ser compreendida como fundamento da educação? ……. 80

8 A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO ÉTICA NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO …… 84

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..……...…. 90

REFERÊNCIAS ……...…… 94

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, compreende-se a educação como uma prática social que acompanha o desenvolvimento da humanidade e participa da formação dos sujeitos em seus diferentes contextos de convivência. Nesse cenário, a Pedagogia, enquanto ciência da educação, tem como objeto de estudo **o** fenômeno educativo, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a atuação do pedagogo na construção de práticas comprometidas com a formação humana, ética e integral dos sujeitos.

O desenvolvimento humano acontece nas relações estabelecidas com o outro. Por isso, a afetividade não deve ser vista como um complemento da prática pedagógica, mas como uma dimensão constitutiva da educação e da formação humana, contribuindo para processos educativos mais humanizados.

Embora a afetividade seja frequentemente discutida como um elemento associado às relações interpessoais no ambiente escolar, esta pesquisa parte da compreensão de que ela constitui uma dimensão ética da prática pedagógica, presente em todos os contextos de atuação do(a) pedagogo(a), escolares e não escolares.

A educação contemporânea tem sido marcada por intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, cresce a necessidade de repensar as práticas educativas de modo a considerar não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também as dimensões emocionais, sociais e relacionais que constituem o desenvolvimento humano. Diversas pesquisas têm evidenciado que a aprendizagem não ocorre de forma isolada ou puramente racional, sendo profundamente influenciada pelas relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto educativo.

A afetividade, nesse contexto, assume papel central na construção das relações pedagógicas e na mediação do processo de ensino e aprendizagem. A literatura educacional aponta que as interações afetivas entre professores e alunos contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoestima, da autonomia e do engajamento dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e duradouras. Além disso, ambientes educativos baseados no respeito, no diálogo e no acolhimento tendem a fortalecer os vínculos entre os sujeitos, criando condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral do estudante.

A literatura educacional tem destacado que a relação professor-aluno exerce influência direta na experiência escolar, podendo favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem, dependendo da qualidade das interações estabelecidas no cotidiano educativo. Dessa forma, relações pautadas na escuta, no respeito e na cooperação contribuem para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e participativos.

Entre os autores que contribuem para essa discussão, destacam-se Henri Wallon e Humberto Maturana, cujas reflexões evidenciam a inseparabilidade entre emoção, cognição e relações humanas no processo educativo. Para esses autores, o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento estão diretamente relacionados às experiências afetivas vivenciadas nas interações sociais, especialmente nos contextos educativos.

A partir dessas reflexões, torna-se relevante investigar de que maneira a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) influencia a construção das práticas pedagógicas éticas e humanizadas que promovam a formação do ser humano em sua totalidade.

Diante desse contexto, este trabalho acadêmico busca responder à seguinte questão norteadora: *Em que a relação afetiva desenvolvida por pedagogo(a) nos vários ambientes de atuação pode contribuir para práticas educacionais humanizadas e éticas que visam à formação do ser humano em sua completude?*

O objeto de investigação, portanto, é a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a). Parte-se do entendimento de que a afetividade constitui um elemento significativo na prática pedagógica e pode influenciar diretamente a construção de práticas educacionais humanizadas e éticas voltadas à formação integral do ser humano.

Essa escolha surge da necessidade de refletir sobre o afeto na formação e na prática do(a) pedagogo(a), considerando que, muitas vezes, a formação acadêmica tende a enfatizar aspectos técnicos e metodológicos, deixando em segundo plano as dimensões relacionais, emocionais e humanas que atravessam o processo educativo. Nesse sentido, torna-se relevante investigar como essa relação afetiva se constitui nos espaços de atuação do(a) pedagogo(a) e quais contribuições ela pode oferecer para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e comprometidas com a formação humana em sua totalidade.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo *investigar de que maneira a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) contribui para práticas educacionais éticas e humanizadas que visam a formação do ser humano em sua completude.*

A relevância desta pesquisa está na necessidade de aprofundar a compreensão da afetividade como elemento constitutivo das práticas pedagógicas, especialmente diante de um

cenário educacional que ainda privilegia a transmissão de conteúdos em detrimento das relações humanas que atravessam os processos educativos.

A metodologia adotada permitiu compreender a afetividade como um fenômeno complexo, que não pode ser analisado apenas sob uma perspectiva teórica, mas também a partir das experiências formativas, dos registros produzidos durante os estágios supervisionados e das reflexões construídas ao longo da formação inicial. A articulação entre a pesquisa bibliográfica, a abordagem qualitativa, o caráter exploratório e os elementos do relato de experiência possibilitou identificar que a dimensão afetiva exerce influência direta na constituição da prática pedagógica, no desenvolvimento cognitivo, no engajamento e na permanência dos estudantes, evidenciando seu papel como dimensão ética essencial para a construção de aprendizagens significativas, vínculos pedagógicos consistentes e práticas educacionais humanizadas.

Nesse sentido, esta investigação apresenta relevância social ao contribuir para a reflexão sobre práticas educativas mais humanizadas, capazes de promover acolhimento, escuta, respeito e pertencimento nos diferentes contextos educativos, inclusive em realidades marcadas por vulnerabilidades e exclusões. Do ponto de vista prático, a pesquisa busca oferecer fundamentação teórica para a formação e atuação do(a) pedagogo(a), destacando a importância da dimensão afetiva na mediação do conhecimento e na construção de relações éticas no cotidiano escolar.

Desde o ponto de vista acadêmico, esta pesquisa se mostra relevante por ampliar as discussões sobre a indissociabilidade entre cognição e afetividade, dialogando com referenciais teóricos como Henri Wallon e Humberto Maturana, e contribuindo para a consolidação de uma perspectiva de educação que reconheça o sujeito em sua integralidade, fortalecendo o campo de estudos sobre afetividade, relações pedagógicas e formação docente.

A relevância pessoal desta pesquisa está relacionada à minha trajetória escolar e formativa, que sempre esteve atravessada pela presença e também pela ausência de relações afetivas nos processos educativos. Desde a vivência familiar até minhas experiências como estudante da educação básica, foi possível perceber que o aprendizado se fortalece quando o sujeito se sente acolhido, reconhecido e pertencente ao espaço em que aprende.

Ao longo da minha formação acadêmica em Pedagogia, especialmente durante os estágios, essas percepções se tornaram ainda mais evidentes, tanto pelas experiências positivas de vínculo com crianças, jovens e famílias, quanto por situações em que estagiários e futuros professores têm sua participação e escuta pouco reconhecidas nos espaços escolares. Em diversos contextos educativos, observei contradições entre o discurso formativo da

universidade — que defende a escuta, a afetividade e a formação integral — e práticas institucionais que, muitas vezes, desconsideram o vínculo humano em nome de uma suposta neutralidade profissional.

Essas vivências me fizeram compreender que educar vai além da transmissão de conteúdos, sendo um processo profundamente humano, que envolve vínculos, reconhecimento e presença. Elas despertaram em mim a necessidade de compreender, de forma mais profunda e fundamentada, como a relação afetiva se constitui na prática do(a) pedagogo(a) e de que modo ela pode contribuir para práticas educacionais humanizadas e éticas.

Esta pesquisa emerge não apenas de um interesse acadêmico, mas de uma inquietação formativa que busca compreender a afetividade como dimensão constitutiva da prática pedagógica e da formação humana. Defendo uma educação sensível, baseada na empatia e na construção de relações significativas, pois acredito que pequenos gestos de atenção e afeto podem impactar profundamente a autoestima, o pertencimento e o desenvolvimento dos sujeitos. Assim, a presente pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a dimensão afetiva como parte constitutiva da ação educativa, reafirmando a educação como um espaço de formação humana[1], ética e social.

Ao longo da construção desta pesquisa, cada capítulo contribuiu para o alcance dos objetivos propostos e para a compreensão da afetividade como dimensão ética da prática pedagógica. Inicialmente, o capítulo dedicado à afetividade e ao desenvolvimento humano possibilitou compreender os fundamentos teóricos dessa relação, evidenciando a importância da afetividade nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em seguida, o capítulo sobre educação humanizada ampliou essa discussão ao refletir sobre o conceito de educação e os caminhos para a construção de práticas comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Posteriormente, o estudo sobre formação docente e prática pedagógica evidenciou as contradições presentes na constituição da docência, articulando a formação inicial, a didática, a prática educativa, minha narrativa autobiográfica e as experiências vividas no chão da escola. Na sequência, a análise de diferentes experiências educativas — envolvendo a gestão democrática, a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os

[1] Neste trabalho, compreende-se a formação humana como um processo contínuo de constituição do sujeito, que ultrapassa a dimensão da aquisição de conhecimentos e envolve aspectos éticos, afetivos, sociais e relacionais, construídos nas experiências e nas relações com o outro. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Freire (1996), ao conceber a educação como uma prática humana comprometida com a autonomia, a ética e a formação dos sujeitos.

desafios e contradições presentes nesses contextos — permitiu compreender como a afetividade se manifesta concretamente nas relações pedagógicas. Por fim, o capítulo dedicado à ética da escuta aprofundou conceitos como escuta, escutatória e acolhimento, ampliando a compreensão da afetividade como fundamento ético da prática docente e articulando essas reflexões aos diferentes contextos de atuação do pedagogo. Desse modo, o percurso construído ao longo dos capítulos possibilitou responder à questão central da pesquisa e alcançar tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos propostos.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e fundamentada em um movimento reflexivo e dialógico entre os referenciais teóricos, as experiências formativas vivenciadas ao longo da graduação, os registros produzidos durante os estágios supervisionados e as anotações realizadas em componentes curriculares. A investigação também incorpora elementos do relato de experiência, na medida em que articula a trajetória da pesquisadora às discussões teóricas, reconhecendo que a produção do conhecimento se constrói na interação entre teoria, prática e reflexão crítica.

Quanto à abordagem, esta pesquisa configura-se como qualitativa por buscar compreender os significados atribuídos à afetividade na prática pedagógica, considerando as experiências, os contextos e as relações humanas que atravessam a atuação do(a) pedagogo(a). Conforme destaca Gil (2002), as pesquisas qualitativas demandam constante revisão das categorias de análise e desenvolvem-se, frequentemente, a partir de textos narrativos. Essa característica aproxima-se da proposta desta pesquisa, que articula referenciais teóricos, narrativas autobiográficas, experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, registros produzidos ao longo da formação acadêmica e reflexões decorrentes da prática pedagógica.

Dessa forma, esta pesquisa também assume caráter exploratório, conforme Gil (2002, p. 42), as pesquisas exploratórias "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses", buscando o aprimoramento das ideias e permitindo ao pesquisador considerar diferentes aspectos relacionados ao fenômeno investigado. Nessa perspectiva, esta pesquisa também identifica-se como exploratória, pois busca ampliar a compreensão acerca da afetividade como dimensão ética da prática pedagógica, temática que, embora discutida em diferentes áreas da educação, ainda apresenta lacunas quando relacionada à atuação do(a) pedagogo(a) em seus diversos contextos profissionais. Essa característica dialoga diretamente ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em *examinar as contradições existentes na formação do(a) pedagogo(a) que dissociam as relações afetivas da fundamentação teórico-metodológica da prática pedagógica*. Ao proporcionar maior aproximação com o problema investigado, a pesquisa exploratória possibilitou identificar tensões presentes na

literatura referente à formação docente, à afetividade, à ética e às práticas pedagógicas humanizadas.

A fundamentação desta pesquisa ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos." Esse procedimento de investigação, possibilitou o levantamento, a análise e a articulação de referenciais teóricos acerca da afetividade, da formação docente, da educação humanizada, da ética da escuta e da prática pedagógica. A revisão da literatura fundamentou toda a construção teórica do estudo e orientou as análises desenvolvidas ao longo dos capítulos, o que contribuiu para o alcance do objetivo específico de *analisar o papel da afetividade na construção das práticas pedagógicas nos diferentes contextos de atuação do(a) pedagogo(a)*, uma vez que possibilitou o diálogo entre diferentes autores e perspectivas teóricas que fundamentam essa discussão.

Demo (2003) afirma que o critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética. Assim, esta pesquisa compreende a pesquisa como um processo de questionamento reconstrutivo, articulando teoria e prática na compreensão da afetividade como dimensão ética da atuação pedagógica. Assim, o estudo não se limita ao levantamento bibliográfico, mas busca estabelecer um diálogo crítico entre os referenciais teóricos e as experiências formativas vivenciadas ao longo da graduação.

Além da abordagem qualitativa e do caráter exploratório e bibliográfico, esta pesquisa foi conduzida a partir de uma perspectiva reflexiva e dialógica, compreendendo a produção do conhecimento como um processo construído no diálogo permanente entre teoria, prática e experiência. Nesse sentido, a pesquisa não se limitou à revisão da literatura, mas articulou os referenciais teóricos às vivências construídas ao longo da formação acadêmica, especialmente durante os estágios supervisionados, às narrativas autobiográficas e aos registros produzidos ao longo da graduação. Conforme destacam Arelaro e Cabral (2019), ao analisarem a obra de Paulo Freire, o autor elaborou "categorias importantes para essas análises, em especial sua teoria epistemológica sobre o diálogo no processo ensino-aprendizagem" (Arelaro; Cabral, 2019, p. 268). Assim, esta pesquisa compreende o diálogo não apenas como princípio pedagógico, mas também como princípio metodológico de construção do conhecimento, permitindo que as experiências vividas fossem constantemente confrontadas, ressignificadas e aprofundadas à luz dos referenciais teóricos.

O percurso investigativo também foi orientado pela compreensão freireana de que a produção do conhecimento exige um movimento permanente de reflexão crítica sobre a

realidade. Conforme discutem Arelaro e Cabral (2019), ao apresentarem o pensamento de Paulo Freire, a libertação da condição de opressão exige "ação e reflexão – que é o processo de inserção crítica" (Arelaro; Cabral, 2019, p. 277). Essa concepção aproxima-se do caminho metodológico adotado nesta pesquisa, uma vez que as experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos não foram tomadas apenas como relatos descritivos, mas como experiências analisadas criticamente por meio do diálogo com os referenciais teóricos estudados. Nesse sentido, a pesquisa constituiu-se em um movimento contínuo de ação, reflexão e nova ação, no qual as vivências da pesquisadora suscitaram questionamentos, estes foram problematizados à luz da literatura e, posteriormente, ressignificados em uma compreensão mais ampla sobre a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica.

A dimensão reflexiva desta pesquisa também encontra fundamento em Demo (2003), ao compreender a pesquisa como um processo de questionamento reconstrutivo que articula teoria e prática, conhecimento, ética e intervenção na realidade. Para o autor, a pesquisa não constitui apenas um princípio científico, mas também um princípio educativo, uma vez que a produção do conhecimento deve contribuir para a formação humana e para o desenvolvimento de sujeitos críticos. Nesse sentido, o profissional da educação é chamado a assumir a pesquisa como atitude cotidiana, compreendendo-a como um movimento permanente de reflexão, reconstrução do conhecimento e teorização das práticas. Assim, a pesquisadora não ocupou uma posição externa ao objeto investigado, mas analisou criticamente sua própria trajetória formativa, confrontando as experiências vividas com a literatura da área da Educação. Desse modo, teoria e prática constituíram dimensões indissociáveis da produção do conhecimento, permitindo compreender a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica à luz de um processo permanente de reflexão e reconstrução crítica (Demo, 2003).

Esta investigação também incorpora elementos do relato de experiência, compreendendo como fontes de reflexão e produção do conhecimento as vivências da pesquisadora durante a formação inicial, os registros produzidos nos estágios supervisionados e as anotações realizadas ao longo da graduação. Essa opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que, nas Ciências Humanas, a experiência vivida constitui uma fonte legítima para a produção do conhecimento científico. Nessa perspectiva, Daltro e Faria (2019) defendem que o relato de experiência configura-se como uma narrativa científica capaz de abarcar processos subjetivos e experiências singulares, possibilitando múltiplas leituras e interpretações da realidade por meio de "ideologias, metodologias, interações dialógicas entre sujeitos, contextos e pesquisadores, além de concepções sociopolíticas e históricas" (Daltro; Faria, 2019, p. 224). As autoras também ressaltam a necessidade de construir referências

metodológicas capazes de ampliar os espaços de circulação do conhecimento e promover "caminhos dialógicos com os saberes sobre a ciência e seus sentidos" (Daltro; Faria, 2019, p. 233). Desse modo, teoria e experiência não se opõem, mas se complementam na produção do conhecimento científico, reconhecendo a experiência como objeto legítimo de reflexão e análise nas Ciências Humanas. (Daltro; Faria, 2019).

Essa metodologia orientou o desenvolvimento do terceiro e do quarto objetivos específicos desta pesquisa. Ao buscar *compreender de que maneira a formação inicial e as experiências profissionais influenciam o desenvolvimento das relações afetivas no exercício pedagógico*, bem como *identificar como a relação afetiva contribui para a construção de práticas educacionais humanizadas, éticas e inclusivas*, para esse propósito, foram mobilizados registros produzidos durante os estágios supervisionados, memórias da trajetória acadêmica, anotações realizadas em componentes curriculares e demais experiências vivenciadas ao longo da formação. Esses registros não foram utilizados como relatos meramente descritivos, mas analisados criticamente em diálogo permanente com os referenciais teóricos adotados, possibilitando compreender de que maneira as experiências formativas contribuem para a constituição da identidade profissional do(a) pedagogo(a) e de que forma a afetividade se materializa em práticas pedagógicas éticas, humanizadas e inclusivas.

A dimensão reflexiva desta investigação também aproxima-se da perspectiva apresentada por Santos e Santos (2025), ao compreender que a produção do conhecimento nas Ciências Humanas está diretamente relacionada à trajetória e à subjetividade do pesquisador. Nessa perspectiva, a reflexividade docente constitui um elemento metodológico essencial, uma vez que reconhece o lugar de fala da pesquisadora como parte do próprio processo investigativo. Assim, as experiências vivenciadas durante a formação inicial, os estágios supervisionados e os registros produzidos ao longo da graduação não foram utilizados apenas como relatos descritivos, mas analisados criticamente em diálogo permanente com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

Sob essa perspectiva, o exercício investigativo também se fundamentou na compreensão freireana de "ad-mirar" a realidade, entendida como a capacidade de objetivá-la e transformá-la em campo de ação e reflexão (Freire, 1985, apud Arelaro; Cabral, 2019, p. 291). Assim, as experiências vivenciadas ao longo da formação inicial deixaram de constituir apenas acontecimentos pessoais para tornarem-se objeto de análise científica, sendo reinterpretadas criticamente a partir do diálogo estabelecido com os autores que fundamentam esta pesquisa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A discussão acerca da afetividade no campo educacional tem ganhado destaque nas pesquisas contemporâneas, especialmente diante da necessidade de compreender o processo de ensino-aprendizagem para além de uma perspectiva exclusivamente cognitiva. Nesse contexto, diferentes estudos apontam que a aprendizagem humana envolve dimensões emocionais, sociais e relacionais, sendo profundamente influenciada pela qualidade das interações estabelecidas nos ambientes educativos. Dessa forma, compreender a afetividade como dimensão constitutiva da prática pedagógica torna-se fundamental para a construção de práticas educacionais mais humanizadas, éticas e comprometidas com o desenvolvimento integral do sujeito.

Entre os autores que contribuem significativamente para essa compreensão, destaca-se a teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon, cuja concepção evidencia a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), ao discutirem a obra de Wallon, o ser humano deve ser compreendido em sua totalidade, considerando a integração entre aspectos emocionais, cognitivos, motores e sociais. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser entendida apenas como um processo intelectual, pois as emoções exercem influência direta na relação do sujeito com o conhecimento e com o ambiente educativo.

A perspectiva walloniana aponta que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio social, sendo marcado por processos dinâmicos de transformação. A afetividade constitui-se, nesse contexto, como elemento fundamental na construção da identidade do sujeito e na organização de suas experiências com o mundo. Assim, emoções, sentimentos e relações sociais desempenham papel central na aprendizagem, influenciando a motivação, o interesse e o envolvimento dos estudantes nas atividades educativas.

Na perspectiva de Henri Wallon, a afetividade ocupa lugar fundamental no processo de desenvolvimento humano, estando diretamente relacionada à constituição da personalidade. Conforme Almeida (2008), a afetividade exerce papel imprescindível nesse processo e constitui um domínio funcional tão importante quanto a inteligência. Nesse sentido, a autora afirma que, “na obra walloniana, a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto o da inteligência” (Almeida, 2008, p. 350). Na perspectiva walloniana, afetividade e inteligência, embora apresentem funções distintas, estabelecem uma

relação de interdependência no desenvolvimento da criança, contribuindo conjuntamente para sua evolução psíquica. Desse modo, compreender a afetividade implica reconhecê-la não como dimensão secundária, mas como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e das relações estabelecidas pelo sujeito com o meio.

Essa compreensão também evidencia o caráter relacional da afetividade na teoria walloniana. Segundo Almeida (2008), seu desenvolvimento envolve a interação entre fatores orgânicos e sociais, sendo progressivamente influenciado pelas relações estabelecidas com o meio. Assim, embora a afetividade apresente inicialmente forte componente orgânico, suas manifestações passam a incorporar, de maneira crescente, as influências do contexto social. As relações humanas, portanto, assumem papel fundamental na constituição da pessoa e em seu desenvolvimento.

Na perspectiva walloniana, é importante diferenciar afetividade, emoção e sentimento, uma vez que esses conceitos não são sinônimos. A afetividade constitui uma dimensão mais ampla da vida psíquica, na qual se inserem diferentes manifestações, entre elas as emoções e os sentimentos. Conforme Santos et al. (2022), as emoções apresentam maior relação com as manifestações orgânicas e corporais, caracterizando-se por sua intensidade e duração relativamente breve, enquanto os sentimentos possuem caráter mais duradouro e representacional, podendo ser mais controlados e nem sempre externalizados.

Nesse sentido, o sentimento pode ser compreendido como uma manifestação mais elaborada da vida afetiva, relacionada à representação da emoção e à possibilidade de maior controle sobre suas expressões. Conforme apresentado na perspectiva walloniana, “o sentimento [...] corresponde a uma expressão representativa da emoção” (Santos et al., 2022, p. 2986). Assim, embora emoção e sentimento façam parte da dimensão afetiva, apresentam características e formas de manifestação distintas.

Essa diferenciação é relevante para a compreensão da prática pedagógica, pois reconhecer as manifestações emocionais e sentimentais dos sujeitos não significa reduzir a afetividade à demonstração de carinho ou à dimensão pessoal das relações. Trata-se de compreender a afetividade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e das relações estabelecidas no espaço educativo.

A relação entre cognição e afetividade manifesta-se diretamente nas práticas pedagógicas, especialmente quando o educador reconhece a importância das emoções no processo de aprendizagem. Nesse sentido, estudos que dialogam com a teoria de Henri Wallon demonstram que:

> a experiência da educadora no manejo da teoria walloniana e a sua convicção de que a tarefa educativa implica compreensão do humano como pessoa completa, possibilitou-a reconhecer como a presença dos afetos estava interferindo na aprendizagem da aluna e, sem buscar reprimi-los ou considerar que não seria de sua responsabilidade o seu manejo, ofereceu espaço para a entrada do cognitivo, como estruturador do afeto" (Ferreira; Acioly-Régnier, 2010, p. 30).

A reflexão apresentada evidencia que a compreensão da pessoa em sua totalidade permite ao educador desenvolver práticas pedagógicas mais sensíveis às dimensões emocionais da aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo está profundamente relacionado às experiências afetivas vivenciadas pelo sujeito em seu contexto educativo, social, histórico e cultural.

Complementando essa perspectiva, o pensamento de Humberto Maturana amplia a compreensão da aprendizagem ao enfatizar o caráter relacional da construção do conhecimento. Para o autor, a aprendizagem humana está profundamente vinculada às relações que os sujeitos estabelecem entre si no processo de convivência. Nesse sentido, afirma que "o que é especialmente humano no amor não é o amor, mas o que fazemos no amor enquanto humanos" (Maturana, 1997, apud Barcelos, 2006, p. 592). Em sua abordagem, propõe que o amor seja compreendido como um princípio epistemológico, isto é, como fundamento do processo de conhecer.

De acordo com essa perspectiva, aprender é um fenômeno que ocorre nas interações humanas e nas experiências de convivência social. Assim, o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de relações baseadas no respeito, no diálogo, na cooperação e no reconhecimento do outro como sujeito legítimo na convivência. Dessa forma, o ambiente educativo influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos, podendo potencializar ou limitar as possibilidades de aprendizagem.

A articulação entre as contribuições de Wallon e Maturana permite compreender que o processo educativo envolve, simultaneamente, dimensões cognitivas, afetivas e relacionais. Enquanto Wallon demonstra que o desenvolvimento humano ocorre de forma integrada entre emoção e inteligência, Maturana evidencia que o conhecimento se constrói nas relações de convivência entre os sujeitos. Assim, ambos os autores convergem ao defender que a aprendizagem é um fenômeno essencialmente humano, que depende da qualidade das relações estabelecidas nos contextos educativos.

Diversas pesquisas acadêmicas têm reforçado a compreensão quanto a influência das relações afetivas nos processos de ensino e aprendizagem. Como demonstramos nas páginas seguintes, a qualidade da relação pedagógica exerce impacto significativo no desempenho

acadêmico, no engajamento dos estudantes e na construção de vínculos com o conhecimento. Nesse sentido, indicam que experiências emocionais negativas, como medo, insegurança ou baixa autoestima, podem comprometer o processo de aprendizagem. Por outro lado, relações pedagógicas baseadas em acolhimento, escuta e vínculo emocional contribuem para fortalecer o envolvimento dos estudantes e favorecer aprendizagens mais significativas. Esses resultados evidenciam que a afetividade constitui uma dimensão essencial da prática pedagógica, influenciando diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento.

Uma investigação desenvolvida por Santos (2024) reforça essa compreensão ao analisar a afetividade como elemento mediador das práticas educativas, pois analisa que a afetividade está presente em todas as relações estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, influenciando diretamente a aproximação ou o afastamento dos estudantes em relação ao conhecimento. Os resultados demonstram que a qualidade dos vínculos construídos entre professores e alunos interfere na forma como estes se envolvem com os conteúdos e com a própria experiência educativa. Assim, a afetividade deixa de ser compreendida como um aspecto secundário da prática docente e passa a ser reconhecida como uma dimensão essencial para uma educação que considera o sujeito em sua integralidade.

Além disso, estudos sobre formação docente destacam que a afetividade atua como elemento mediador das práticas pedagógicas, influenciando a aproximação ou o afastamento dos estudantes em relação ao processo educativo. A escuta sensível e o reconhecimento da subjetividade dos alunos possibilitam a construção de relações pedagógicas mais dialógicas e menos autoritárias, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Outro aspecto relevante refere-se à presença da afetividade em diferentes contextos de atuação do(a) pedagogo(a). A prática pedagógica não se restringe ao espaço da sala de aula, estendendo-se a diversos ambientes educativos nos quais o(a) docente pedagogo(a) atua como mediador de processos formativos e de desenvolvimento humano. Nesses contextos, a construção de vínculos baseados no respeito, na escuta e no reconhecimento das singularidades dos sujeitos torna-se elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais sensíveis e humanizadas.

Dessa forma, a afetividade no contexto educacional envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também a articulação entre diferentes sujeitos e instituições que participam do processo formativo, incluindo a escola, a família e a comunidade. A construção de relações baseadas no diálogo, no respeito e no reconhecimento da diversidade contribui para o fortalecimento de práticas educacionais comprometidas com a formação humana integral.

Portanto, compreender a afetividade como dimensão estruturante da prática pedagógica permite reconhecer que a educação é um processo profundamente humano, no qual as relações estabelecidas entre os sujeitos influenciam diretamente as possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, investigar a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) em diferentes ambientes de atuação torna-se fundamental para ampliar as reflexões sobre práticas educacionais humanizadas e sobre a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

4 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

4.1 Fases do desenvolvimento humano

A educação ocupa papel fundamental no desenvolvimento humano, acompanhando o sujeito desde a infância até as demais etapas da vida. Nesse sentido, compreender as fases do desenvolvimento humano torna-se essencial para refletir sobre os processos educativos e sobre a importância das relações afetivas na formação integral dos indivíduos.

As fases do desenvolvimento humano compreendem um processo contínuo que acompanha o sujeito ao longo de todo o ciclo vital, desde o nascimento até a velhice, envolvendo transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Cada etapa apresenta características específicas, desafios próprios e possibilidades de aprendizagem que contribuem para a construção da identidade, para a formação de valores e para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Na infância, destacam-se a descoberta do mundo, a aquisição da linguagem, a formação dos primeiros vínculos afetivos e o desenvolvimento das habilidades cognitivas iniciais. Nesse período, as relações estabelecidas com familiares, cuidadores e educadores desempenham papel fundamental na construção da autonomia, da socialização e da confiança necessárias ao processo de aprendizagem. A presença de adultos que acolhem, orientam e mediam as experiências infantis contribui significativamente para o desenvolvimento humano.

A adolescência, por sua vez, caracteriza-se por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, além da busca pela construção da identidade pessoal. Trata-se de uma fase marcada por questionamentos, descobertas e necessidade de pertencimento. Nesse contexto, a atuação de educadores sensíveis às particularidades dos sujeitos pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de estabelecer relações saudáveis consigo mesmo e com os outros.

Na vida adulta, destacam-se a consolidação das relações sociais, a inserção profissional, a constituição de projetos de vida e o exercício de diferentes responsabilidades. Embora seja frequentemente associada à estabilidade, essa etapa também envolve desafios e processos contínuos de aprendizagem. As experiências vividas nos diversos contextos sociais e educativos continuam influenciando a construção de conhecimentos, valores e modos de compreender a realidade.

Por fim, a velhice constitui uma etapa marcada pela continuidade do desenvolvimento humano, evidenciando que a aprendizagem não se restringe às fases iniciais da vida. Nesse período, as relações sociais, o reconhecimento da trajetória dos sujeitos e a valorização de suas experiências tornam-se elementos importantes para a promoção do bem-estar, da participação social e da manutenção da autonomia.

Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre ao longo de todo o ciclo vital e está diretamente relacionado às experiências vividas e às relações estabelecidas com o meio social. Nessa perspectiva, os processos educativos assumem papel relevante ao contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação de aspectos afetivos, éticos e sociais que acompanham o sujeito em todas as etapas da vida. Tal compreensão torna-se especialmente importante para esta pesquisa, uma vez que evidencia que o desenvolvimento humano é constituído nas relações e que a educação, em seus diferentes contextos, pode favorecer a construção de experiências formativas mais significativas, humanizadas e comprometidas com a formação integral do ser humano.

A Psicologia do Desenvolvimento é uma área da Psicologia que estuda as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo da vida humana, considerando aspectos biológicos, cognitivos, sociais e emocionais que influenciam o crescimento e o comportamento dos indivíduos nas diferentes fases da vida. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo contínuo que envolve o estudo das dimensões afetivas, cognitivas, sociais e biológicas ao longo de todo o ciclo vital (Mota, 2005). Além disso, o desenvolvimento ocorre em constante interação com os diferentes contextos nos quais o sujeito está inserido, sendo influenciado pelas relações sociais, culturais e históricas que permeiam sua trajetória. Assim, torna-se possível compreender que nenhum ser humano se desenvolve de forma isolada, pois suas aprendizagens, valores, comportamentos e conhecimentos são construídos por meio das experiências e interações vivenciadas ao longo da vida (Mota, 2005).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da construção ativa do conhecimento, na qual o sujeito interage com o ambiente e transforma suas experiências em aprendizagem. Nesse processo, a criança não recebe o conhecimento de forma passiva, mas participa ativamente de sua construção, desenvolvendo progressivamente sua capacidade de compreender o mundo (Piaget, 1970 apud Torquato Junior et al., 2025). Nessa perspectiva, o desenvolvimento acontece por meio de um processo de equilibração entre assimilação e acomodação, ou seja, entre a incorporação de novas informações aos esquemas já existentes e a modificação desses esquemas diante de novas experiências (Ibid., 2025).

Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios sucessivos, nos quais a criança constrói progressivamente formas mais complexas de compreender a realidade. O autor identifica quatro estágios principais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Cada etapa apresenta características específicas relacionadas à maneira como o sujeito percebe, interpreta e interage com o mundo, evidenciando que o desenvolvimento humano é um processo gradual e contínuo (Ibid., 2025).

Ao analisar os estágios do desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, percebe-se que cada fase apresenta necessidades específicas que demandam diferentes formas de mediação educativa. Desde a infância, marcada pela dependência dos cuidadores e pela construção dos primeiros vínculos, até a adolescência e a vida adulta, as relações estabelecidas com outras pessoas influenciam significativamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a atuação do educador ultrapassa a transmissão de conteúdos, envolvendo também o acolhimento, a escuta e a construção de vínculos que favoreçam o desenvolvimento integral do sujeito. Dessa forma, compreender as etapas do desenvolvimento humano torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às necessidades de cada indivíduo.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas nas relações que o sujeito estabelece com o meio social e cultural. Os conhecimentos são construídos por meio das experiências vividas, das interações com outras pessoas e dos processos educativos que marcam sua trajetória. Dessa forma, as dimensões sociais, emocionais e educativas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento integral do ser humano.

Enquanto Piaget enfatiza a construção do conhecimento a partir da interação entre sujeito e ambiente, Lev Vygotsky compreende que o desenvolvimento humano está profundamente relacionado às interações sociais e culturais. Em sua perspectiva, o aprendizado ocorre inicialmente nas relações com outras pessoas e, posteriormente, é internalizado pelo indivíduo. Dessa forma, a linguagem, a cultura e a convivência social desempenham papel fundamental na formação humana.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da relação do sujeito com o meio cultural em que está inserido. Nessa perspectiva, a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas é construída nas trocas estabelecidas com outras pessoas, que atuam como mediadoras do processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1989 apud Rosa; Goi, 2024). Um dos conceitos centrais da teoria vygotskiana é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como a distância entre aquilo que o

indivíduo consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com o auxílio de alguém mais experiente. Dessa forma, a mediação exercida por professores, familiares e outros sujeitos torna-se fundamental para a ampliação das capacidades cognitivas e para a construção de novos conhecimentos (Vygotsky, 1989 apud Rosa; Goi, 2024).

Ao refletir sobre essa perspectiva, compreende-se que os processos educativos exigem mais do que a simples transmissão de conteúdos. Para que a mediação ocorra de maneira significativa, é necessário que o educando se reconheça como parte do processo de aprendizagem, estabelecendo vínculos que favoreçam a participação, o diálogo e a construção do conhecimento. Nesse sentido, aspectos como acolhimento, escuta e respeito às singularidades dos sujeitos podem contribuir para a criação de condições mais favoráveis ao desenvolvimento humano e à aprendizagem.

Essa compreensão também dialoga com a proposta desta pesquisa, uma vez que evidencia a importância das relações estabelecidas entre os sujeitos no processo educativo. Embora apresentem perspectivas distintas, Piaget e Vygotsky convergem ao reconhecer o papel dessas relações no desenvolvimento humano. Nesse contexto, a afetividade, a escuta e o acolhimento assumem papel relevante na construção de experiências de aprendizagem mais significativas e humanizadas.

Compreender o desenvolvimento humano em sua integralidade permite reconhecer que as dimensões biológica, cognitiva, social e afetiva não podem ser analisadas de forma fragmentada. É nessa perspectiva que esta pesquisa se desenvolve. Apesar de que, a afetividade seja frequentemente discutida como um elemento associado às relações interpessoais na escola, esta pesquisa defende que ela constitui uma dimensão ética da prática pedagógica e, por isso, atravessa todos os contextos de atuação do(a) pedagogo(a), escolares e não escolares. Mais do que um recurso para favorecer a aprendizagem, compreende-se a afetividade como fundamento das relações humanas que sustentam o processo educativo. Assim, torna-se necessário aprofundar a compreensão acerca da afetividade e de sua presença nas diferentes práticas educativas.

4.2 Afetividade

A afetividade constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e está presente em todas as relações estabelecidas ao longo da vida. No contexto educacional, ela não se restringe a manifestações de carinho ou simpatia, mas envolve atitudes de acolhimento, respeito, escuta e reconhecimento do outro como sujeito singular. Nesse sentido, a

aprendizagem não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas também através das experiências relacionais construídas entre educadores e educandos.

Em uma sociedade marcada por relações cada vez mais superficiais, torna-se necessário refletir sobre a importância da afetividade como elemento que favorece o desenvolvimento integral dos sujeitos. Quando o estudante se sente pertencente ao ambiente educativo, reconhecido em suas necessidades e valorizado em sua trajetória, amplia-se sua disposição para aprender, participar e construir conhecimentos de forma significativa.

Mas então, o que seria essa afetividade?

Para Henri Wallon, a afetividade constitui um dos conjuntos funcionais fundamentais do desenvolvimento humano. Em sua teoria, afetividade e cognição não são dimensões separadas, mas aspectos interdependentes que atuam conjuntamente na constituição da pessoa. Ferreira e Acioly-Régnier (2010), ao analisarem as contribuições wallonianas para a educação, destacam que a afetividade se desenvolve inicialmente a partir de bases orgânicas e, progressivamente, adquire características sociais por meio das relações estabelecidas com o meio e com outras pessoas. Dessa forma, o desenvolvimento humano deve ser compreendido de maneira integrada, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Nessa perspectiva, Wallon compreende que não existe separação entre emoção e inteligência. Os processos afetivos influenciam diretamente a construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que a cognição contribui para a organização e elaboração das experiências emocionais. Como afirmam Ferreira e Acioly-Régnier (2010), os modelos de desenvolvimento integral apresentam relevância justamente por não dissociarem as relações entre cognição e afetividade, corpo e mente, teoria e prática. Tal compreensão reforça a necessidade de uma educação que considere o sujeito em sua totalidade.

A teoria walloniana também contribui para compreender a importância das relações pedagógicas no processo educativo. O vínculo estabelecido entre professor e aluno, o reconhecimento das emoções presentes no cotidiano escolar e a valorização das experiências vividas pelos estudantes influenciam diretamente nas possibilidades de aprendizagem. Sob essa perspectiva, compreender o estudante em sua integralidade significa reconhecer que aprender envolve muito mais do que processos cognitivos, exigindo do professor uma postura sensível às necessidades humanas presentes em cada relação educativa. Assim, a afetividade não pode ser entendida como um elemento secundário da educação, mas como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e da formação integral dos sujeitos (Ferreira; Accioly-Régnier, 2010).

Uma vez que o desenvolvimento humano envolve a integração entre aspectos afetivos, cognitivos e sociais, não é possível reduzi-lo a processos cognitivos isolados. Nessa perspectiva, afetividade e cognição constituem dimensões indissociáveis, que se influenciam mutuamente ao longo da formação do sujeito. As emoções, os vínculos e as experiências vividas participam ativamente da construção do conhecimento, interferindo na forma como cada indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o aprender. Assim, reconhecer a afetividade como dimensão constitutiva da formação humana implica compreender que educar significa considerar o sujeito em sua totalidade, valorizando suas dimensões emocionais, sociais e cognitivas. Essa reflexão reforça a importância de pensar a escola como um espaço em que as relações estabelecidas também educam e influenciam a maneira como os estudantes atribuem sentido às suas experiências de aprendizagem.

4.3 Afetividade e processo educacional

A presença da afetividade no processo educacional influencia diretamente a forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento. Embora a escola seja tradicionalmente associada à transmissão de conteúdos, educar envolve também a formação de valores, atitudes e modos de convivência que contribuem para a constituição humana.

Nesse contexto, a afetividade atua como elemento mediador da aprendizagem, favorecendo relações baseadas na confiança, no diálogo e na cooperação. Quando o educador desenvolve práticas pautadas na escuta sensível e no reconhecimento da realidade dos estudantes, cria condições mais favoráveis para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, o processo educativo passa a ser compreendido não apenas como aquisição de conhecimentos, mas como uma experiência humana capaz de promover crescimento pessoal e social.

Compreender a afetividade como dimensão constitutiva do processo educacional implica reconhecer que ensinar e aprender são experiências construídas nas relações humanas. A qualidade dos vínculos estabelecidos entre professores e estudantes influencia não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o interesse, a participação e o significado atribuído às experiências escolares. Sob essa perspectiva, diferentes autores têm evidenciado que a aprendizagem se torna mais significativa quando o ambiente educativo favorece o diálogo, o acolhimento e a valorização do sujeito em sua integralidade.

Ao discutir a relação entre afetividade e aprendizagem, Guergolet (2024) destaca que as emoções exercem influência significativa sobre os processos cognitivos e sobre o

desempenho acadêmico dos estudantes. Segundo a autora, sentimentos como insegurança, medo, ansiedade e falta de pertencimento podem comprometer a participação e o envolvimento dos discentes com as atividades propostas, enquanto experiências marcadas pelo acolhimento, pela motivação e pelo reconhecimento favorecem a construção do conhecimento e a permanência no processo educativo.

Esses apontamentos reforçam que aprender envolve dimensões que ultrapassam o domínio dos conteúdos escolares. Quando o ambiente educativo reconhece as necessidades emocionais dos estudantes e promove relações pautadas na escuta, no respeito e no acolhimento, amplia as possibilidades de participação, pertencimento e desenvolvimento integral. Desse modo, a afetividade deixa de ocupar um lugar secundário na prática pedagógica e passa a constituir uma condição que favorece a aprendizagem e fortalece a relação dos estudantes com a escola.

Tal compreensão dialoga com as contribuições de Vygotsky, para quem as interações sociais desempenham papel fundamental no desenvolvimento humano e na construção da aprendizagem. Como destaca o autor, "as interações sociais desempenham um papel mediador no desenvolvimento do pertencimento, permitindo que os discentes internalizem experiências positivas e se sintam parte do coletivo acadêmico" (Vygotsky, 2007 apud Guergolet, 2024, p. 77). Desse modo, o sentimento de pertencimento e os vínculos estabelecidos no contexto educacional tornam-se elementos importantes para o engajamento dos estudantes e para a construção de experiências de aprendizagem mais significativas.

A mediação pedagógica também precisa considerar não apenas as necessidades cognitivas, mas os aspectos emocionais dos estudantes. Nesse sentido, a atuação docente ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade para compreender dificuldades, reconhecer potencialidades e criar estratégias que favoreçam a participação dos educandos. Como afirma Guergolet (2024), a mediação pedagógica, quando adaptada às necessidades dos estudantes, contribui para tornar o aprendizado um processo mais significativo (Vygotsky, 2007 apud Guergolet, 2024).

Os relatos analisados por Guergolet (2024) também evidenciam que experiências negativas, como reprovações traumáticas, medo de avaliações e sentimentos de incapacidade, podem produzir impactos duradouros na trajetória acadêmica dos estudantes. Por outro lado, práticas pautadas na escuta, na organização, na clareza das explicações e no incentivo à participação tendem a fortalecer a autoconfiança e o envolvimento com a aprendizagem. Tais aspectos reforçam a importância de uma atuação docente comprometida não apenas com o desenvolvimento cognitivo, mas também com o bem-estar emocional dos sujeitos.

As reflexões apresentadas até aqui evidenciam que a qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar influencia diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, tais relações não dependem apenas das necessidades dos estudantes, mas também da forma como o próprio professor compreende sua prática e constrói sua identidade profissional. Nesse sentido, Cunha (2006) afirma que os docentes carregam consigo experiências, valores e práticas construídas ao longo de sua própria trajetória formativa, elementos que influenciam diretamente sua atuação pedagógica. Dessa forma, pensar a formação docente implica também refletir sobre as dimensões afetivas presentes nas relações educativas e sobre a necessidade de práticas mais humanizadas.

Ao discutir a afetividade na Educação Infantil, Cavalcante (2019) destaca que as relações construídas entre professores e crianças exercem influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento, e que, na maioria das vezes, o convívio familiar também reflete nesse processo. O afeto, presente nas interações cotidianas, contribui para a construção da confiança, da socialização e da participação da criança no ambiente escolar, constituindo-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo.

Os resultados da pesquisa evidenciam que atitudes como acolhimento, diálogo, escuta e demonstrações de carinho favorecem a criação de vínculos positivos entre educadores e educandos. Segundo as profissionais entrevistadas, essas práticas fazem com que a criança se sinta mais segura e confiante para participar das atividades e desenvolver suas potencialidades. Rodas de conversa, momentos de diálogo, incentivo à participação, valorização das emoções e demonstrações de afeto são exemplos de ações que fortalecem a autoestima, a confiança e o desenvolvimento social das crianças. Nesse contexto, a aprendizagem significativa está diretamente relacionada à qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo (Cavalcante, 2019).

Essas reflexões dialogam com a proposta desta pesquisa ao reforçar que a afetividade não pode ser compreendida como um elemento secundário da prática pedagógica. Ao contrário, constitui uma condição importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos. Pensar uma educação humanizada implica reconhecer a importância das relações afetivas nos diferentes contextos educativos e compreender que acolhimento, escuta e respeito às singularidades dos educandos são dimensões fundamentais da ação pedagógica.

A relação entre afetividade e aprendizagem também pode ser compreendida a partir das experiências vividas pelos próprios estudantes ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica. Vaz (2019), ao relatar experiências pessoais relacionadas ao processo de

ensino-aprendizagem, evidencia que emoções como ansiedade, insegurança, medo e sentimento de incapacidade podem interferir diretamente no desempenho acadêmico. Em contrapartida, o apoio recebido de familiares, amigos e professores contribui para fortalecer a confiança, a motivação e a permanência nos estudos.

A autora destaca ainda que a educação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve aspectos humanos como empatia, acolhimento e respeito às diferenças. Nesse sentido, a atuação docente exerce papel significativo na construção de experiências educativas mais positivas, uma vez que a forma como o professor se relaciona com os estudantes pode favorecer ou dificultar o processo de aprendizagem. Assim, torna-se necessário compreender que emoção e cognição não atuam separadamente, mas se influenciam mutuamente ao longo do desenvolvimento humano e educacional (Vaz, 2019).

Ao refletir sobre essas contribuições, compreende-se que a prática pedagógica demanda sensibilidade para reconhecer que cada estudante possui uma história, vivências e necessidades específicas. Dessa forma, uma educação pautada na escuta, no diálogo e na valorização do sujeito pode contribuir para a construção de relações mais humanizadas e para o fortalecimento dos processos de aprendizagem.

Assim, compreende-se que a afetividade constitui elemento central do processo educacional, uma vez que influencia a motivação, o pertencimento, a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Mais do que favorecer a aprendizagem de conteúdos, relações pedagógicas baseadas na escuta, no acolhimento e no respeito contribuem para a formação integral dos sujeitos e para a construção de experiências educativas mais significativas.

5 POR UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

5.1 O que entender por educação

Responder à pergunta "o que entender por educação?" exige uma reflexão que vai além de uma única definição. Pensar a educação perpassa diferentes perspectivas: jurídicas, sociais, políticas, pedagógicas e humanas. Pois, trata-se de um conceito amplo, construído historicamente e que assume diferentes significados conforme a forma como a sociedade compreende o desenvolvimento humano e a formação dos sujeitos.

No âmbito legal, a Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito fundamental de todos e determina que ela seja promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, observa-se que a própria legislação brasileira compreende a educação como um processo que ultrapassa a transmissão de conhecimentos, assumindo o compromisso com a formação plena do ser humano.

Essa compreensão também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor uma formação integral que considere os aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e sociais dos estudantes, respeitando suas diferenças e valorizando a diversidade (Brasil, 2017). Assim, desde o ponto de vista legal, a educação é concebida como um processo voltado para o desenvolvimento integral dos sujeitos, reconhecendo que aprender envolve múltiplas dimensões da experiência humana.

No entanto, embora esses documentos reconheçam a formação integral como finalidade da educação, esse direito ainda é negado de maneira estrutural a muitos estudantes. Persistem práticas pedagógicas marcadas por barreiras educacionais, pela desvalorização dos aspectos emocionais, pela fragmentação entre ética e formação humana e por modelos de ensino que, muitas vezes, acabam produzindo desmotivação, exclusão e até abandono escolar.

Muitas vezes, o discurso sobre a educação apresenta um ideal de formação integral, inclusão e cidadania que ainda está distante da realidade vivenciada por inúmeros estudantes. Em minha perspectiva, há momentos em que o ideal de educação parece quase um "conto de fadas", não porque seja impossível, mas porque as condições concretas das escolas e das práticas pedagógicas ainda não conseguem materializar aquilo que os próprios documentos educacionais defendem.

Como destaca Libâneo (2004), a qualidade da educação não pode ser reduzida à obtenção de resultados mensuráveis, mas deve considerar a permanência, o desenvolvimento e o sucesso escolar dos estudantes. Nessa perspectiva, pensar uma educação de qualidade implica refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre as possibilidades de superar os obstáculos que impedem a efetivação de uma formação verdadeiramente integral.

Essa reflexão aproxima-se do pensamento de Paulo Freire ao defender que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos, mas em criar condições para que os sujeitos construam o próprio conhecimento de forma crítica e consciente. Nessa perspectiva, a educação não se limita à preparação para o mercado de trabalho, mas envolve também a formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade em que vivem (Freire, 1996).

Ao refletir sobre essas perspectivas, torna-se necessário questionar que tipo de educação se pretende construir: uma educação centrada apenas na competição, na obtenção de resultados e na preparação para o mercado de trabalho, ou uma educação comprometida com a cooperação, com o diálogo e com a formação humana na relação consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente? Essa reflexão encontra fundamento nas contribuições de Humberto Maturana (1998), que propõe uma mudança importante na forma de compreender o processo educativo.

Em sua concepção, a questão central da educação não está apenas em como ensinar, mas principalmente em para que educamos. Educa-se para conservar o modo de convivência que se deseja construir em sociedade. Assim, educar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas participar da transformação dos modos de convivência. A educação acontece nas relações estabelecidas entre as pessoas e produz formas de viver, sentir, agir e participar da vida em comunidade.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre a diferença entre uma educação competitiva e uma educação cooperativa. Enquanto a primeira estimula a disputa, a comparação constante e a valorização do desempenho individual, a segunda favorece o diálogo, o respeito, a responsabilidade compartilhada e a construção coletiva do conhecimento. Ao privilegiar a competição como finalidade do processo educativo, perde-se de vista a construção de relações baseadas na cooperação e na aceitação do outro. Assim, a educação passa a ser compreendida como um espaço de convivência capaz de fortalecer a vida em comunidade, em vez de reproduzir relações pautadas pela disputa permanente (Maturana, 1998).

É justamente nesse contexto que o autor apresenta um dos conceitos mais significativos de sua teoria: o amor. Para Maturana, o amor não corresponde a um sentimento romântico, mas à emoção que torna possível reconhecer o outro como um sujeito legítimo nas relações humanas. Amar, nessa perspectiva, significa abrir espaço para a convivência, para o respeito, para o diálogo e para a aceitação do outro em sua singularidade. Assim, o amor constitui a emoção que torna possível a existência das relações sociais e, consequentemente, da própria educação.

Nessa perspectiva, educar implica amar, não no sentido sentimental da palavra, mas como disposição para reconhecer o outro, acolhê-lo e construir relações pautadas no respeito, na convivência e na valorização da dignidade humana. Essa compreensão aproxima-se das ideias de Paulo Freire e Humberto Maturana. Enquanto Freire (1996) afirma que a educação transforma as pessoas para que elas transformem o mundo, Maturana (1998) compreende que a educação transforma os modos de convivência e esses modos de convivência se dão nas relações sociais e as relações sociais se dão com pessoas. Embora utilizem linguagens diferentes, ambos defendem uma educação comprometida com a formação humana, com o diálogo, com a responsabilidade e com a transformação das relações sociais.

Diante dessa realidade, surge uma inquietação: seria possível construir uma educação verdadeiramente humanizada ou essa permanece apenas como um ideal distante? Embora os desafios sejam inúmeros, acredita-se que esse caminho é possível quando a educação deixa de estar centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e passa a reconhecer a importância da afetividade, da ética, da escuta, do acolhimento e do respeito nas relações educativas. Assim, pensar uma educação humanizada significa acreditar que a transformação social começa na forma como educadores e educandos convivem, aprendem e constroem juntos novas maneiras de compreender e transformar o mundo, autores como Freire e Maturana demonstram que essa transformação não é uma utopia ingênua, mas uma possibilidade construída nas relações humanas estabelecidas cotidianamente no espaço educativo.

5.2 Educação Humanizada

Pensar uma educação humanizada implica compreender que o sujeito não é formado apenas por aspectos cognitivos, a humanização na educação pode ser compreendida como a valorização do sujeito em sua totalidade. Trata-se de reconhecer que cada pessoa carrega experiências, dificuldades, potencialidades e formas próprias de compreender o mundo.

Assim, educar humanamente significa estabelecer relações fundamentadas no respeito, na escuta e na compreensão das singularidades de cada indivíduo.

Em tempos marcados por crises de empatia e fragilização das relações sociais, torna-se ainda mais necessário fortalecer práticas educativas que promovam o diálogo e o reconhecimento mútuo. A humanização é um caminho para a construção de relações mais éticas e sensíveis no cotidiano educativo, e dialoga diretamente com a concepção de formação integral presente na legislação educacional brasileira. Ao reconhecer que o desenvolvimento humano envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais, culturais e éticas, compreende-se que educar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares. Nessa perspectiva, formar integralmente significa reconhecer o estudante como sujeito de direitos, respeitando sua história, seus modos de aprender, suas experiências e suas potencialidades.

As contribuições de Humberto Maturana (1998) ampliam essa compreensão ao defender que educar significa transformar modos de convivência. Em sua perspectiva, a educação acontece continuamente nas relações estabelecidas entre as pessoas e produz formas de viver, agir e participar da vida em sociedade. Assim, o processo educativo não se limita ao ensino de conhecimentos, mas envolve a construção de relações capazes de favorecer o respeito, a cooperação e a aceitação do outro.

Essa compreensão também se estende ao conceito de amor desenvolvido por Maturana (2006), entendido não como um sentimento romântico, mas como a emoção que possibilita reconhecer o outro como um legítimo outro na convivência. Trata-se de uma disposição para acolher, respeitar, dialogar e construir relações humanas pautadas na cooperação. Pensar uma educação humanizada implica, portanto, reconhecer que o desenvolvimento humano acontece nas relações estabelecidas entre as pessoas e que aprender também depende da qualidade dessas interações.

Ao analisar esse pensamento, Barcelos (2006) destaca que o amor constitui uma condição de possibilidade da aprendizagem na perspectiva afetivo-relacional, emergindo das interações construídas na convivência. O coexistir envolve dimensões emocionais, racionais, biológicas, sociais e culturais, nas quais as experiências vividas criam laços e transformam as ações em uma rede de sentimentos que favorece a aceitação do outro.

Nessa perspectiva, o amor, compreendido como consequência da socialização e da formação mútua em comunidade, constitui um princípio ético fundamental da relação pedagógica. Assim, o papel do professor passa a considerar as potencialidades do sujeito como ser pensante e agente no mundo, para que o processo educativo faça sentido. Desse

modo, o amor envolve vontade e decisão, não tornando o sujeito passivo, mas convocando-o à construção de si mesmo e do coletivo.

Amar também é educar. Não existe prática pedagógica significativa sem vínculos, pois é o amor que amplia possibilidades, fortalece o sentimento de pertencimento e favorece a construção de relações cooperativas. Nesse contexto, outra dimensão fundamental é a escuta, que oferece ao outro a oportunidade de expressar o que pensa e sente. Quando acompanhada de um acolhimento genuíno, ela possibilita o diálogo e o verdadeiro encontro entre os sujeitos. Sob essa perspectiva, a docência não separa emoção e razão, mas reconhece a complexidade do ser humano.

Considerando o cuidado como uma das expressões mais profundas do amor, torna-se indispensável pensar as práticas pedagógicas a partir desse princípio, que implica desejar e estar aberto ao movimento de ir além de si mesmo para construir, com os outros, valores, linguagens e modos de ser.

Nessa perspectiva, a educação é compreendida como um espaço de humanização, em que o ambiente influencia profundamente a aprendizagem e a convivência. A conversa, nesse contexto, torna-se um elemento essencial por favorecer a interação e a comunicação entre os sujeitos. Assim, a linguagem passa a expressar uma atitude de atenção e abertura ao outro, reconhecendo que o ser humano se constitui nas relações que estabelece e na convivência que compartilha.

É essa compreensão que sustenta um processo educativo capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e transformar realidades: o amor (Barcelos, 2006).

Ao refletir sobre essas contribuições, compreendo que humanizar a educação não significa tornar a escola um espaço sem limites ou sem exigências pedagógicas. Pelo contrário, significa reconhecer que ensinar envolve responsabilidade ética diante do outro. Não é possível pensar uma educação verdadeiramente humanizada quando o estudante é reduzido apenas aos seus resultados, ao seu comportamento ou ao seu desempenho escolar. Antes de qualquer conteúdo, existe uma pessoa que sente, interpreta, constrói relações e atribui sentidos às experiências vividas. É justamente nesse reconhecimento que a afetividade deixa de ser um complemento da prática pedagógica para constituir uma dimensão ética do próprio ato de educar.

Essa compreensão aproxima-se do pensamento freireano ao reconhecer que a educação constitui um processo permanente de humanização. Conforme discutem Nery e Barbosa (2021), inspiradas na obra de Paulo Freire, educar significa promover condições para que os sujeitos desenvolvam autonomia, consciência crítica e participação na transformação

da realidade. Nesse sentido, a humanização não representa uma prática ingênua, mas um compromisso ético com a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e atuar sobre ele.

Essa compreensão reforça uma inquietação que acompanha toda esta pesquisa: se a educação acontece nas relações humanas, não é possível separar o desenvolvimento cognitivo das dimensões afetivas, éticas e sociais que constituem o sujeito. Por essa razão, defender uma educação humanizada não significa propor uma educação baseada apenas em sentimentos, mas reconhecer que toda prática pedagógica produz efeitos na maneira como os sujeitos aprendem, convivem, constroem sua identidade e se relacionam com o mundo.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação humanizada não corresponde apenas a uma metodologia ou estratégia pedagógica, mas a uma forma de compreender o próprio sentido da educação. Humanizar significa reconhecer que ensinar envolve acolher, escutar, respeitar, dialogar e construir relações comprometidas com a dignidade humana. É justamente por essa razão que esta pesquisa defende a afetividade não como um elemento acessório da prática docente, mas como uma dimensão ética constitutiva da ação pedagógica, capaz de atravessar os diferentes espaços de atuação do pedagogo(a) e de contribuir para processos educativos mais humanos, inclusivos e socialmente comprometidos.

5.3 Relações afetivas para uma educação humanizada

Compreender os caminhos para uma educação humanizada envolve reconhecer que ela se concretiza nas práticas que organizam o cotidiano escolar. Dessa forma, sua efetivação depende de práticas pedagógicas que coloquem o estudante no centro do processo educativo, reconhecendo sua história, suas potencialidades, suas necessidades e seu ritmo de aprendizagem, como parte de um processo formativo mais amplo, que considera o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos sujeitos.

Assim, a educação humanizada também caracteriza-se por promover o protagonismo do estudante, favorecendo sua participação ativa na construção do próprio conhecimento. Isso significa valorizar suas experiências, conhecimentos prévios, interesses e necessidades e criar espaços em que o aluno possa dialogar, refletir, tomar decisões, assumir responsabilidades permitindo que participe das decisões, formule questionamentos, desenvolva autonomia e assuma responsabilidades sobre sua aprendizagem.

Nesse processo, é fundamental a escuta e o acolhimento deixam de ser atitudes complementares para se constituírem como fundamentos da prática docente. Escutar vai além

de ouvir o que o estudante diz; significa reconhecer suas experiências, compreender suas dificuldades e legitimar seus sentimentos como parte do processo educativo. O acolhimento, por sua vez, manifesta-se nas atitudes cotidianas de respeito, empatia e disponibilidade para compreender o outro em sua singularidade. Essas práticas fortalecem os vínculos pedagógicos e favorecem um ambiente em que o estudante se sente pertencente, respeitado e seguro para aprender.

Da mesma forma, o respeito à diversidade constitui um dos pilares da educação humanizada, uma vez que reconhece diferentes culturas, histórias, ritmos de aprendizagem, habilidades e modos de ser como elementos constitutivos do processo educativo e busca atender às diferentes realidades presentes no contexto, a inclusão deixa de ser apenas um princípio legal para tornar-se um compromisso ético da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador das aprendizagens e das relações humanas. Sua atuação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve criar condições para que o estudante estabeleça conexões entre os conhecimentos escolares, sua realidade e suas experiências de vida.

A interdisciplinaridade fortalece esse movimento ao possibilitar que diferentes áreas do conhecimento dialoguem entre si e se aproximem das vivências dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa, contextualizada e coerente com a complexidade da realidade. Consequentemente, também a avaliação precisa ser compreendida como parte desse processo formativo, assumindo um caráter contínuo, diagnóstico e mediador, voltado para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, considerando seus avanços, dificuldades, potencialidades e diferentes formas de aprender, em vez de limitar-se à mensuração de resultados.

Essa compreensão aproxima-se do que é apresentado pelo Sistema Positivo de Ensino, ao defender que uma educação humanizada coloca o estudante no centro do processo educativo, valorizando sua individualidade, seu contexto de vida, suas potencialidades e seus diferentes ritmos de aprendizagem. Nessa perspectiva, destacam-se princípios como a valorização da diversidade, o desenvolvimento socioemocional, o fortalecimento das relações interpessoais, o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e a avaliação formativa, compreendendo que a formação humana ultrapassa o desempenho acadêmico e envolve também aspectos éticos, sociais, culturais e emocionais.

Construir uma educação humanizada exige que toda a organização escolar esteja comprometida com esse propósito. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico constitui um importante instrumento de organização do trabalho pedagógico, orientando práticas

comprometidas com a inclusão, a participação democrática e a formação integral dos estudantes. Além disso, a gestão educacional, especialmente a gestão democrática, desempenha papel fundamental na efetividade do processo educativo, ao envolver toda a comunidade escolar na construção de uma educação voltada para a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes. Desse modo, compreender a gestão como dimensão estruturante da educação significa reconhecer que ela ultrapassa funções administrativas, assumindo também responsabilidades relacionadas à liderança, à orientação pedagógica e à construção de uma escola comprometida com a formação ética, crítica e humana dos estudantes.

Esse compromisso, entretanto, não depende exclusivamente da atuação do professor. Escola, família, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes e comunidade compartilham responsabilidades na formação humana dos sujeitos, contribuindo para a criação de ambientes que favoreçam o diálogo, a cooperação, o respeito e o desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, humanizar a educação significa compreender que educar é uma tarefa construída nas relações estabelecidas entre diferentes sujeitos e instituições.

A participação da família constitui um dos elementos fundamentais desse processo. Quando família e escola estabelecem relações de diálogo, confiança e corresponsabilidade, ampliam-se as possibilidades de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, compreender suas necessidades e fortalecer os vínculos que sustentam a aprendizagem. A presença da família não deve restringir-se às reuniões escolares ou ao acompanhamento do desempenho acadêmico, mas envolver uma participação efetiva na vida escolar, reconhecendo que a formação humana é construída de forma compartilhada entre os diferentes espaços de convivência da criança e do adolescente.

Outro aspecto que considero importantíssimo, diz respeito à criação de estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Projetos coletivos, monitorias, grupos de estudo e atividades colaborativas representam práticas que fortalecem o protagonismo estudantil, estimulam a cooperação e possibilitam que os próprios alunos também assumam responsabilidades no processo educativo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que fortalecem os vínculos entre os estudantes.

Nesse sentido, iniciativas como programas de monitoria e grupos de estudo demonstram que a aprendizagem também acontece nas relações estabelecidas entre os próprios alunos. Quando estudantes que apresentam maior domínio de determinado conteúdo colaboram com aqueles que enfrentam dificuldades, criam-se oportunidades de troca, diálogo

e aprendizagem mútua. Mais do que favorecer o desempenho acadêmico, essas práticas estimulam o sentimento de pertencimento, a empatia, a cooperação e a responsabilidade coletiva, elementos fundamentais de uma educação humanizada.

Dessa forma, compreende-se que a humanização da educação não se concretiza por meio de ações isoladas, mas pela articulação de diferentes práticas e sujeitos comprometidos com a formação integral. Ao refletir sobre esses processos, compreende-se que ela se concretiza nas relações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e comunidade, na construção de ambientes acolhedores, na valorização das diferenças e no compromisso com a formação humana. Assim, mais do que uma proposta pedagógica, representa uma escolha cotidiana que orienta a prática educativa e reafirma a afetividade como dimensão ética constitutiva da ação pedagógica.

Pensar uma educação humanizada requer também repensar a forma como se compreende a qualidade da educação e os processos avaliativos. Muitas vezes, a qualidade escolar é reduzida ao desempenho em provas, índices de rendimento e resultados quantitativos. No entanto, uma educação comprometida com a formação humana exige que esses indicadores sejam compreendidos para além dos números, considerando também as condições de aprendizagem, a permanência dos estudantes na escola e o desenvolvimento de suas diferentes potencialidades.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004) afirma que a qualidade da educação não pode ser reduzida à obtenção de resultados mensuráveis, mas deve considerar a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Assim, pensar em uma educação de qualidade social implica refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre as condições concretas de ensino e sobre a superação dos obstáculos que dificultam a aprendizagem. Não basta garantir o acesso à escola; é necessário assegurar que todos tenham oportunidades reais de aprender, desenvolver-se e participar do processo educativo de forma significativa.

Se a qualidade da educação envolve garantir que todos tenham oportunidades reais de aprender, torna-se indispensável refletir também sobre a maneira como a aprendizagem é avaliada. Como defende Luckesi (1998), a avaliação deve assumir um caráter formativo, ético e comprometido com a aprendizagem. Para o autor, avaliar não significa classificar, excluir ou rotular os estudantes, mas acompanhar seu desenvolvimento, reconhecer seus avanços, identificar dificuldades e criar possibilidades para que continuem aprendendo. Sob esse olhar, a avaliação deixa de ser um instrumento de punição para tornar-se um processo de mediação pedagógica, coerente com os princípios de uma educação humanizada.

Desse modo, uma avaliação humanizada considera o contexto em que cada estudante está inserido, respeita seus diferentes ritmos de aprendizagem e reconhece que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira uniforme. Avaliar implica compreender que cada sujeito possui histórias, experiências e necessidades distintas, exigindo do professor sensibilidade para construir estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todos, sem recorrer à comparação entre desempenhos ou à padronização dos processos educativos.

As contribuições de Libâneo e Luckesi permitem compreender que qualidade social e avaliação formativa caminham na mesma direção. Ambas defendem uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, reconhecendo que ensinar e avaliar são práticas inseparáveis da responsabilidade ética do educador. Nessa perspectiva, a afetividade manifesta-se também na forma de organizar o trabalho pedagógico, acompanhar os processos de aprendizagem e reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, reafirmando que educar vai muito além da transmissão de conteúdos: significa criar condições para que todos possam aprender, desenvolver-se e participar da vida em sociedade com dignidade.

Humanizar a educação exige, antes de tudo, reconhecer a singularidade de cada estudante. Isso significa compreender que práticas pedagógicas, formas de avaliação e relações estabelecidas no cotidiano escolar somente se tornam verdadeiramente inclusivas quando o educador desenvolve um olhar sensível para as histórias, as potencialidades e as necessidades daqueles que ensina. É nesse contexto que as reflexões de Rubem Alves (2011) oferecem uma importante contribuição para compreender que a educação humanizada começa pelo modo como o professor enxerga seus estudantes.

Em seu texto *A arte de ver*, o autor afirma que "O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido." (p. 18), indicando que olhar não é suficiente para compreender a realidade. Os olhos podem captar uma imagem, mas é o olhar sensível que permite perceber aquilo que muitas vezes permanece invisível: as histórias, os sentimentos, os medos, as potencialidades e os diferentes modos de aprender presentes em cada sujeito.

Rubem Alves (2011) utiliza diferentes metáforas para demonstrar que ver ultrapassa a simples percepção física. Ao afirmar que uma mesma árvore não é vista da mesma maneira por todas as pessoas, o autor evidencia que aquilo que enxergamos está profundamente relacionado às experiências, aos valores e à sensibilidade de quem observa. Essa reflexão permite compreender que uma prática pedagógica humanizada exige mais do que observar o estudante; exige aprender a enxergá-lo em sua totalidade.

Uma coisa é olhar para um estudante e enxergar apenas suas dificuldades de aprendizagem, seu comportamento ou seus resultados escolares. Outra, completamente diferente, é aprender a vê-lo. Quando o educador desenvolve esse olhar, passa a reconhecer sua história, suas emoções, suas potencialidades, seus limites e suas possibilidades de desenvolvimento.Nesse sentido, o ato de ver transforma também a própria prática pedagógica, pois permite que as intervenções deixem de ser padronizadas para tornarem-se mais sensíveis às necessidades concretas de cada estudante.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica. Não é possível acolher quem não se conhece, respeitar quem não se reconhece ou promover uma formação verdadeiramente humana sem antes aprender a ver o outro para além das aparências. A escuta, o acolhimento e a construção de vínculos somente acontecem quando o professor se permite compreender o estudante como sujeito singular, inserido em uma realidade marcada por diferentes experiências, desafios e formas de existir.

Ao refletir sobre essas contribuições, compreende-se que a humanização da educação não se resume à adoção de metodologias específicas, mas constitui uma postura ética diante do outro. Humanizar é desenvolver um olhar capaz de reconhecer a dignidade humana presente em cada estudante, compreendendo que ensinar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas também criar possibilidades para que cada sujeito seja visto, ouvido, respeitado e valorizado em sua integralidade.

Assim, mais do que ensinar conteúdos, educar exige aprender a ver. Ver aquilo que muitas vezes permanece oculto pelas rotinas escolares, pelas avaliações, pelos diagnósticos ou pelas dificuldades aparentes. Ver o estudante para além de seus resultados, reconhecendo sua humanidade, sua história e suas possibilidades de transformação. É nesse movimento que a afetividade deixa de ser apenas um sentimento e se revela como uma dimensão ética da prática pedagógica, capaz de orientar relações mais humanas, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Talvez a primeira tarefa da educação não seja ensinar conteúdos, mas ensinar e aprender a ver. Ver o outro em sua humanidade, reconhecer sua singularidade e compreender que toda aprendizagem nasce, antes de tudo, de uma relação construída entre pessoas.

6 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.1 Formação Docente

A construção de uma educação humanizada exige reconhecer que o professor não é formado apenas pela instituição de ensino superior, mas por um conjunto de experiências educativas vivenciadas ao longo de sua trajetória. Antes mesmo da formação inicial, o futuro docente estabelece seus primeiros contatos com processos educativos no contexto familiar e escolar, construindo referências que influenciam sua maneira de compreender o ensino, as relações humanas e o próprio significado de educar. Nesse sentido, a formação docente constitui um percurso contínuo, que se inicia nas primeiras experiências de aprendizagem, amplia-se na educação básica, consolida-se na formação universitária e permanece em constante construção ao longo da prática profissional.

O tornar-se professor é um processo formativo contínuo, construído ao longo de toda a trajetória de vida. E essa ideia conversa muito com a perspectiva da educação humanizada. Seria incoerente defender uma educação que reconheça o sujeito em sua integralidade e, ao mesmo tempo, tratar a formação docente como algo que começa apenas na graduação. O professor também é fruto das relações que viveu.

Nessa perspectiva, a formação docente pode ser compreendida como um percurso construído ao longo de diferentes experiências educativas. Esse percurso inicia-se na família, onde acontecem as primeiras experiências de cuidado e convivência. Desenvolve-se na Educação Infantil, primeiro espaço institucional de socialização e aprendizagem; amplia-se no Ensino Fundamental, por meio das relações estabelecidas com professores, diferentes didáticas, práticas pedagógicas e com a própria gestão escolar; fortalece-se no Ensino Médio, momento em que muitos estudantes começam a construir seus projetos de vida e escolhas profissionais; consolida-se na universidade, especialmente no curso de Pedagogia, por meio dos estudos, das discussões éticas, das diferentes concepções de ensino e dos estágios supervisionados, que aproximam teoria e prática. Esse percurso, entretanto, não se encerra na graduação, mas continua ao longo da prática profissional por meio da formação continuada, possibilitando a construção permanente de um professor comprometido com uma educação humanizada.

A afetividade forma o aluno e forma o professor. Ninguém ensina humanidade sem também ter sido formado por experiências humanas. Para que exista um professor capaz de

desenvolver uma educação humanizada, também é necessário que sua própria trajetória formativa tenha sido marcada por experiências educativas significativas.

Desse modo, família, escola, experiências educativas, universidade, didática e prática pedagógica não constituem elementos isolados, mas dimensões que se articulam ao longo da formação docente. Nesse percurso, a didática ocupa um papel fundamental. Entretanto, ela não representa o ponto de partida desse processo. Antes de orientar a prática pedagógica, a didática é aprendida, construída e ressignificada pelas experiências vividas ao longo da formação. Assim, mais do que um conjunto de técnicas de ensino, ela constitui um instrumento que permite ao professor transformar sua trajetória formativa em uma prática educativa comprometida com a humanização.

Reconhecer que o professor é formado por diferentes experiências educativas não significa desconsiderar o papel da formação universitária. Ao contrário, é nesse momento que os conhecimentos construídos ao longo da trajetória passam a ser problematizados, fundamentados teoricamente e ressignificados. Se a construção de uma educação humanizada depende da atuação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, torna-se necessário refletir sobre a formação daqueles que conduzem cotidianamente o processo educativo. Afinal, não é possível esperar práticas humanizadas sem considerar como os professores são formados. A universidade torna-se, portanto, um espaço essencial para consolidar a identidade docente, articulando estudos, se amplia durante os estágios supervisionados e se prolonga ao longo da carreira por meio da formação continuada, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexões éticas sobre o fazer pedagógico.

6.2 As origens da minha formação docente

A compreensão de que a formação docente constitui um percurso contínuo também encontra fundamento na narrativa autobiográfica construída em um dos componentes curriculares do curso de Pedagogia, refiro-me à disciplina Seminário Temático. A professora dessa disciplina solicitou que revisitássemos nossa própria trajetória educativa. Ao fazer esse exercício foi possível perceber que minha identidade docente não começou a ser construída na universidade, mas muito antes dela. As experiências vividas na família, na escola, nas relações estabelecidas com professores, gestores, colegas, projetos educativos, vivências comunitárias, universidade, estágios e processos de formação continuada revelam que o tornar-se professor é resultado de um caminho progressivo, constituído por diferentes sujeitos,

espaços e experiências. Dessa forma, a narrativa autobiográfica não representa apenas um relato pessoal, mas uma possibilidade de compreender, na prática, aquilo que esta pesquisa defende teoricamente: a formação docente é um processo humano, contínuo e permanente.

Ao revisitar minha trajetória, compreendo que as primeiras experiências formativas aconteceram ainda no ambiente familiar. Antes mesmo de ingressar na escola, minha mãe já despertava em mim o interesse pela aprendizagem por meio de brincadeiras, materiais educativos e do incentivo constante aos estudos. A história de perseverança dos meus pais, marcada pela valorização da educação mesmo diante das dificuldades, também contribuiu para a construção dos valores que hoje orientam minha compreensão sobre o ato de educar. Nesse sentido, reconheço que a família foi o primeiro espaço em que aprendi sobre cuidado, respeito, incentivo, persistência e compromisso com o conhecimento, elementos que mais tarde passaram a integrar minha própria concepção de docência.

Ao longo da educação básica, novas experiências ampliaram esse percurso formativo. A educação infantil representou meu primeiro contato com a escola como espaço de convivência e aprendizagem, enquanto o ensino fundamental possibilitou o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, esportivas, culturais e sociais que ultrapassavam os limites da sala de aula. Já no ensino médio, as experiências de liderança, participação em projetos, olimpíadas, feiras, atividades interdisciplinares e os desafios vivenciados durante a pandemia fortaleceram minha autonomia, capacidade de adaptação e compromisso com os estudos. Ao revisitar esse percurso, percebo que cada etapa da educação básica contribuiu para a construção da professora que hoje desejo ser.

Entre todas essas experiências, os professores ocupam um lugar central na minha formação. Cada professor que me acolheu, acreditou no meu potencial, demonstrou sensibilidade diante das minhas dificuldades ou despertou minha curiosidade pelo conhecimento deixou marcas que permanecem presentes até hoje. Da mesma forma, algumas experiências menos positivas também contribuíram para minha formação, pois me fizeram refletir sobre práticas que não desejo reproduzir em minha atuação profissional. Compreendo, portanto, que a identidade docente também se constrói pelas relações estabelecidas com aqueles que, em diferentes momentos, exerceram a docência em minha vida. Cada professor que me acolheu moldou a professora que hoje desejo ser. Essa constatação aproxima afetividade, ética, identidade docente, prática pedagógica e educação humanizada, evidenciando que ensinar também significa deixar marcas humanas na trajetória dos estudantes.

O ingresso na universidade não representou o início da minha formação docente, mas a ampliação de um percurso que já vinha sendo construído desde a infância. Foi nesse espaço que passei a compreender teoricamente experiências que até então faziam parte apenas da minha vivência. As disciplinas, os debates, os projetos, os eventos científicos, a iniciação à pesquisa e o contato com diferentes áreas da Pedagogia ampliaram minha compreensão sobre a educação, fortalecendo o compromisso com uma prática pedagógica ética, humanizada e socialmente comprometida. Nesse sentido, a universidade consolidou conhecimentos que passaram a dialogar diretamente com minha história de vida, permitindo transformar experiências pessoais em reflexões pedagógicas.

Os estágios supervisionados também ocuparam um lugar significativo nesse processo formativo. Foi por meio deles que teoria e prática passaram a dialogar de forma mais concreta, permitindo observar diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, das relações estabelecidas na escola e dos desafios presentes na profissão docente. Algumas experiências serviram como inspiração para minha futura atuação; outras despertaram questionamentos e reflexões sobre práticas que precisam ser ressignificadas. Assim, compreendo que o estágio não apenas desenvolve competências técnicas, mas contribui diretamente para a construção da identidade profissional e para o fortalecimento de uma prática pedagógica comprometida com a humanização.

Ao longo da construção dessa narrativa e de minha trajetória acadêmica, percebi que a formação docente não pode se encerrar na conclusão da graduação. A participação em eventos científicos, cursos, oficinas, pesquisas e outras experiências acadêmicas, bem como as vivências junto à própria escola em que vier a trabalhar, demonstram que a aprendizagem continua sendo uma necessidade permanente para quem escolhe a docência. A formação continuada deixa de ser apenas uma exigência profissional e passa a constituir uma postura diante da própria profissão, marcada pela disposição para aprender, refletir, transformar a prática e responder às novas demandas educacionais, sem perder de vista a dimensão humana do ensino.

Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que vivi, de diferentes maneiras, praticamente todos os espaços que hoje reconheço como formadores da identidade docente: a família, a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio, o período pandêmico, a universidade, a iniciação científica, os estágios, os eventos acadêmicos e a formação continuada. Essa trajetória evidencia que ninguém forma um professor sozinho. A construção da identidade docente não resulta de um único espaço formativo, mas das múltiplas relações estabelecidas ao longo da vida com familiares, professores, gestores,

colegas, projetos educativos, experiências comunitárias e profissionais. Cada uma dessas vivências contribuiu, de maneira singular, para minha compreensão sobre o significado de educar e para a construção da concepção de educação humanizada defendida nesta pesquisa. Por isso, a narrativa autobiográfica não ocupa este trabalho apenas como memória pessoal, mas como fundamento da própria tese aqui apresentada: o professor não começa a ser formado na universidade. Ele se constitui continuamente nas experiências humanas que vive e nas relações que estabelece ao longo de toda a sua trajetória.

6.3 A Didática e prática educativa

Durante minha formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a disciplina de Didática proporcionou a elaboração de um webfólio pedagógico fundamentado na obra Didática, de José Carlos Libâneo. As reflexões construídas nesse processo contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão acerca da formação docente, da prática pedagógica e do papel da didática na constituição do professor. A partir dessa experiência, tornou-se necessário aprofundar a compreensão sobre os fundamentos que sustentam a prática educativa e o lugar ocupado pela didática na formação do educador.

Nesse sentido, ao discutir a relação entre *Prática educativa, Pedagogia e Didática* no primeiro capítulo de sua obra, Libâneo (2006) apresenta uma análise profunda sobre a prática educativa. O autor discute a importância de compreender a educação escolar em sua totalidade, destacando a pedagogia e a didática como pilares fundamentais para a formação do(a) professor(a) pedagogo(a). Ele argumenta que a didática não é apenas uma disciplina, mas um campo de estudo essencial que orienta as práticas educativas, permitindo ao professor desenvolver métodos de ensino que considerem as realidades sociais e culturais dos alunos. Essa compreensão evidencia que o domínio dos fundamentos pedagógicos e didáticos é indispensável para a formação docente, pois possibilita ao futuro educador construir práticas educativas mais significativas e contextualizadas, contribuindo para uma educação de qualidade que atenda às necessidades da sociedade. Dessa forma, o texto enriquece o debate sobre a prática educativa e serve como referência para profissionais da educação que buscam formar cidadãos críticos e conscientes em um mundo em constante transformação.

> [...] que a prática educativa, a vida cotidiana, as relações professor-alunos, os objetivos da educação, o trabalho docente, nossa percepção do aluno estão carregados de significados sociais que se constituem na dinâmica das relações entre classes, entre

> raças, entre grupos religiosos, entre homens e mulheres, jovens e adultos. São os seres humanos que, na diversidade das relações recíprocas que travam em vários contextos, dão significado às coisas, às pessoas, às idéias; é socialmente que se formam idéias, opiniões, ideologias. Este fato é fundamental para compreender como cada sociedade se produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa através dos seus conflitos e suas contradições. (Libâneo, 2006, p. 21 - 22)

O autor, analisa a prática educativa, destacando as inter-relações entre educação, instrução e ensino e enfatiza a didática como um campo essencial para a formação do(a) professor(a) pedagogo(a), permitindo o desenvolvimento de métodos de ensino que considerem as realidades sociais e culturais dos alunos. O texto, relaciona o processo educativo à pedagogia e à didática, destacando a importância de uma ação consciente, intencional e planejada na construção da educação do indivíduo. E, essa abordagem é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes, alinhando objetivos e critérios educacionais de forma eficaz. Os estudos apresentados por Libâneo são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Além disso, ao vincular a didática à capacidade mental dos alunos e à psicologia da educação, o autor nos convida a refletir sobre a importância de compreender as nuances do aprendizado.

É essencial para o futuro pedagogo(a), entender a importância da Pedagogia na Educação Transformadora. Sabendo que a Pedagogia é uma ciência que não só representa o passado, mas também o presente e o futuro da educação, pois se adapta à medida que a sociedade evolui.

A importância da relação entre professores e alunos na sala de aula é retomada na mesma obra *Didática*, de José Carlos Libâneo. Essa interação é apresentada como um aspecto fundamental para a organização didática, visando à transmissão e assimilação de conhecimentos, hábitos e habilidades. O autor divide essa relação em dois aspectos principais: "[...] o aspecto cognoscitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e às tarefas escolares indicadas aos alunos) e o aspecto sócio emocional (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis ao trabalho docente)." (Libâneo, 2006, p. 249)

A construção de uma relação saudável entre professor e aluno, entretanto, não é isenta de desafios. Nesse sentido, são destacadas as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao estabelecer essa conexão, sendo necessário um equilíbrio entre diferentes formas de autoridade: profissional, moral e técnica. Enquanto a autoridade profissional refere-se ao domínio do conteúdo e dos métodos de ensino, a moral está ligada à sensibilidade, à justiça e ao caráter do professor, e a técnica abrange as habilidades pedagógicas que favorecem o processo de ensino. Um ponto relevante apresentado na obra é que um professor competente

deve se preocupar em formar alunos conscientes, ativos e autônomos. Isso implica compreender que o papel do educador vai além da simples transmissão de conteúdos; ele deve atuar como orientador, motivando os estudantes a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado. Nesse processo, a organização da aula influencia o controle da disciplina, que deve ser compreendida como uma função educativa, na qual o planejamento cuidadoso e métodos motivadores são essenciais para manter um ambiente favorável à aprendizagem. O docente, portanto, deve criar condições que favoreçam a interação positiva, valorizando os estudantes e incentivando seu desenvolvimento.

Sendo assim, a discussão apresentada na obra evidencia uma visão abrangente sobre a importância da relação professor-aluno dentro do contexto educacional e alerta que a aprendizagem não deve ser vista como uma atividade meramente espontânea; pelo contrário, requer planejamento, organização e estratégias didáticas adequadas para um ensino mais eficaz e significativo. Essa análise convida a refletir sobre as práticas pedagógicas atuais, ressaltando que uma boa relação entre educadores e aprendizes é fundamental para o sucesso do processo educativo. Desse modo, Didática permanece como uma referência importante para aqueles que buscam compreender as dinâmicas da sala de aula e aprimorar suas práticas docentes.

Ensinar é um trabalho interativo e de caráter socio institucional, que requer exigências éticas para além do ato de ensinar. O professor deve ter como responsabilidade desenvolver não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o caráter dos alunos de modo integral. Além disso, tratar todos os alunos de forma igualitária, sem favoritismos e respeitando á diversidade e experiências dos alunos. É preciso, sobretudo, ser claro sobre os métodos e critérios de avaliação utilizados, num compromisso com a aprendizagem na busca e aprimoramento de suas práticas educativas, continuamente buscando atualizar-se sobre novas metodologias.

O profissional, se depara ao longo de sua jornada com dificuldades na construção de diretrizes ético-profissionais e nessa perspectiva se incluem: a participação coletiva, já que há necessidade de envolver alunos e outros educadores na formação e por isso deve-se haver influencia e metodologias inovadores para envolver e estimular o conhecimento, o qual está diretamente ligada a outro desafio como, a formação contínua dos professores, sendo essencial para se adaptarem às novas realidades e contextos em que atuam. Vale ressaltar também que, a escassez de recursos materiais e financeiros para promover uma educação de qualidade impacta na prática docente. Nesse sentido, é necessário entender que, as pressões externas podem impactar o trabalho docente bem como, influências políticas e administrativas

entretanto, deve ser considerada acima de tudo a realidade socioeconômica dos alunos e suas dificuldades no processo educativo e o docente deve avaliar suas práticas pedagógicas de forma justa e flexível para melhor favorecer o aprendizado.

6.4 Prática docente e seus desdobramentos

A prática docente constitui uma dimensão fundamental do processo educativo, pois envolve um conjunto de ações, decisões e reflexões que orientam o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Mais do que a simples transmissão de conhecimentos, ensinar exige compreender o contexto escolar, planejar intencionalmente as ações pedagógicas, organizar os momentos de aprendizagem e estabelecer objetivos que orientem a construção do conhecimento. Nesse sentido, a prática docente está relacionada à capacidade do professor de articular diferentes elementos do processo de ensino, como conteúdos, métodos, recursos e formas de avaliação, considerando as características e necessidades dos estudantes. A partir dessa compreensão, este tópico discute os desdobramentos da prática docente apresentados por José Carlos Libâneo (2006), destacando a importância do contexto escolar, do planejamento, da organização da aula, dos objetivos educacionais e dos métodos de ensino como elementos essenciais para uma ação pedagógica consciente, reflexiva e comprometida com a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a didática é compreendida como uma dimensão essencial da prática pedagógica, não se limitando a um conjunto de técnicas de ensino, mas constituindo um processo complexo que envolve diferentes fatores sociais, políticos, culturais e psicológicos. A obra destaca que a ação docente precisa ser flexível e adaptável às realidades dos estudantes, tendo objetivos que ultrapassam o simples domínio dos conhecimentos e se direcionam também à formação integral do aluno. Assim, a didática atua como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos sociais, culturais e psicológicos presentes na relação educativa.

Além da importância de o professor estar atento ao contexto escolar em sua prática docente, Libâneo chama a atenção para a necessidade de planejamento *escolar*, ressaltando sua importância como um norteador essencial do trabalho docente. Isso porque, o planejamento não apenas organiza a prática pedagógica, mas também confere ordem, sequencialidade, objetividade, coerência e flexibilidade às atividades escolares e destaca que essa ferramenta deve articular-se com os problemas sociais, refletindo sobre as ações e opções metodológicas dos educadores. Em minha análise, enfatizo que a educação escolar é um

direito de todos garantido pelo governo por meio da oferta do ensino básico. Portanto, é imprescindível que os(as) pedagogos(as) compreendam essas exigências para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Libâneo, "[...] cabe ao professor, mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, a tarefa de reavaliá-los tendo em conta objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha" (2006, p. 228). Essa reflexão evidencia a complexidade do papel do docente na construção de uma educação de qualidade e na adaptação às realidades específicas de seus alunos.

Para o autor, o planejamento é concebido como um guia fundamental para o professor, oferecendo diretrizes e meios para a realização de seu trabalho orientado a prática pedagógica em resposta às mudanças no contexto social, onde cada passo dado pelo professor deve ser lógico e intencional, visando sempre o alcance de objetivos educacionais claros e o antecipar de suas ações e resultados, garantindo um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. A coerência é outro aspecto central que vai desde os objetivos gerais até os específicos, passando pelos conteúdos, métodos e formas de avaliação, tudo deve estar devidamente articulado para o educador organizar-se e reorganizar-se conforme as necessidades específicas de cada turma e dos alunos que a compõem. Libâneo enfatiza que a eficácia da ação docente aumenta à medida que o professor acumula experiências e enriquece sua prática didática - isso implica não ter que começar do zero a cada novo ciclo letivo, mas sim construir sobre as experiências anteriores.

Em síntese, integrar as diferentes dimensões do planejamento educacional e ao considerar as particularidades de cada estudante, o docente pode fomentar um ambiente onde o aprendizado é significativo e duradouro. Assim, ao final do processo educativo, os alunos não apenas dominam conteúdos, mas também desenvolvem habilidades críticas e reflexivas que os prepararão para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, a reflexão contínua sobre essas exigências e a prática pedagógica é essencial para que possamos formar cidadãos conscientes e preparados para contribuir ativamente na sociedade.

À medida que os tempos mudam, o planejamento educacional se transforma, refletindo contextos únicos e necessidades específicas. No coração do processo de ensino, ele é uma ferramenta vital que permite ao professor articular conteúdos, definir objetivos e escolher metodologias eficazes. Vale ressaltar que, ele é um ciclo constante de preparação, execução e acompanhamento e por essa dinâmica garante-se que a aprendizagem do aluno esteja sempre em primeiro lugar. Além disso, um bom planejamento exige organização e previsão sendo sistemático e alinhado com as intenções pedagógicas, tornando-se um ato político que busca a melhoria da qualidade educacional. Planejar é também refletir sobre

como alcançar os objetivos desejados. É pensar nos melhores meios para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizado significativo. A melhoria da educação só acontece quando há uma preocupação genuína com a qualidade do ensino. Professores que planejam melhor conseguem ensinar de forma mais eficaz, resultando em alunos mais preparados e engajados.

Outro desdobramento da prática docente destacado por Libâneo, refere-se à *aula enquanto organização do ensino.* Para o autor, a aula constitui como um elemento central no processo educativo. Segundo ele, a aula é um conjunto de momentos e condições que o professor organiza para estimular a aprendizagem do aluno e não apenas um espaço físico, mas uma estrutura didática fundamental onde se cria e se transforma as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos e desenvolvam suas habilidades cognitivas. Como mencionado no texto, "[...] o termo aula não se aplica somente a luz positivo, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor tendo em vista realizar um ensino e aprendizagem" (p. 178). Essa definição amplia a compreensão sobre o que constitui uma aula, destacando sua versatilidade e importância.

Em conclusão, Libâneo nos convida a refletir sobre a importância da aula como uma forma estruturada de organização do ensino. Compreender as características, tipos e métodos dessa organização é vital para promover uma aprendizagem significativa. A habilidade do docente em preparar atividades variadas, escolher métodos adequados e avaliar continuamente os resultados é determinante para alcançar um ensino eficaz. Assim, o capítulo destaca não apenas a complexidade do ato de ensinar, mas também a responsabilidade dos educadores em criar ambientes propícios ao aprendizado dos alunos. A organização da aula constitui parte da prática pedagógica e exige intencionalidade, planejamento e adaptação às necessidades dos estudantes.

Uma prática docente qualificada, ao considerar o contexto e planejamento escolar e, especificamente, a aula enquanto ambiente para organização do ensino, terá que ter clareza acerca dos objetivos educacionais em que todo o processo de ensino e de aprendizagem deverão estar orientados. Para Libâneo (2006), a educação deve ser orientada por objetivos claros, que são essenciais para guiar as ações dos educadores. O autor aborda a seleção de conteúdos de ensino, enfatizando que os educadores devem considerar a relevância social e as necessidades dos alunos ao planejar suas aulas, para promover uma educação que dialogue com a realidade contemporânea e prepare os estudantes para serem cidadãos críticos e atuantes.

Na elaboração dos objetivos, Libâneo defende que a necessidade de estabelecer objetivos educacionais claros e bem definidos, tanto gerais quanto específicos, para a escola e

o ensino na sociedade atual. Os objetivos gerais devem refletir propósitos amplos, como a democratização da educação e o desenvolvimento integral dos alunos, enquanto os específicos focam nas competências que os alunos devem adquirir. Ele argumenta que os professores precisam vincular esses objetivos à realidade dos alunos e adotar uma postura crítica em relação a eles. É crucial que o educador tenha clareza sobre suas convicções políticas e pedagógicas, reconhecendo o papel da educação na formação de cidadãos ativos. Os objetivos educacionais discutidos incluem a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, o desenvolvimento das potencialidades individuais, a capacidade crítica dos alunos e processos participativos na comunidade escolar. Esses objetivos orientam os professores a refletirem sobre as implicações sociais de seu trabalho e como suas práticas podem contribuir para um ambiente escolar mais justo e democrático, promovendo uma educação transformadora.

É fundamental reconhecer que não há prática educativa sem objetivos claros. Os conteúdos de ensino desempenham um papel crucial na vida escolar, sendo resultado de uma interação entre a matéria, o ensino e o estudo ativo dos alunos. Eles englobam conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, e devem estar alinhados com as experiências vividas pelos alunos em seus contextos sociais. A seleção dos conteúdos deve considerar a programação oficial, os conhecimentos básicos das ciências e as exigências da vida prática dos alunos. Essa escolha vai além da lógica da matéria, conectando-se às demandas sociais atuais. A dimensão crítico-social dos conteúdos nos lembra que os objetos de conhecimento são produtos da atividade humana e essenciais para a prática social.

Por último, mas não menos importante dentre os desdobramentos da prática docente e estabelecendo uma íntima relação entre objetivos educacionais e conteúdos, Libâneo (2006),enfatiza o significado pedagógico dos métodos de ensino como ferramentas essenciais para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Libanêo argumenta que os métodos não são meras técnicas ou procedimentos, mas sim um reflexo da compreensão ampla que o educador deve ter acerca do contexto social e pedagógico em que atua. A defesa dessa perspectiva é crucial, pois revela como a atuação do professor vai além da simples aplicação de estratégias didáticas; ela envolve um compromisso com a formação crítica e criativa dos alunos, levando em consideração as diversas realidades sociais e as expectativas formativas que permeiam o ambiente escolar. Assim o autor nos convida a refletir sobre a função dos métodos de ensino não apenas como meios de organização das atividades escolares, mas como instrumentos que regulam a interação entre professor e alunos, visando à construção consciente do conhecimento e ao desenvolvimento integral das capacidades dos estudantes.

O capítulo em questão apresenta uma análise aprofundada sobre a combinação de objetivos, conteúdos e métodos no processo didático, ressaltando a importância da assimilação ativa pelos alunos. Os princípios básicos do ensino discutidos, são essenciais para orientar o trabalho docente, são eles: caráter científico e sistemático, ser compreensível e possível de ser assimilado, assegurar a relação conhecimento-prática, assentar-se na unidade ensino-aprendizagem, garantir a solidez dos conhecimentos e levar à vinculação trabalho coletivo – particularidades individuais. Além disso, concebe os métodos de ensino como meio fundamental para refletir sobre como a dinâmica professor-aluno-matéria pode influenciar a eficácia do aprendizado.

Ao discutir os métodos de ensino, Libâneo (2006) evidencia que a prática pedagógica exige planejamento e organização, considerando diferentes formas de promover a aprendizagem e a participação dos estudantes. Mais do que técnicas isoladas, as estratégias utilizadas pelo professor revelam uma concepção de ensino e influenciam a maneira como os alunos se relacionam com o conhecimento e com o próprio processo educativo. Dessa forma, a escolha dos métodos e recursos pedagógicos também pode contribuir para a construção de ambientes mais participativos, colaborativos e favoráveis à aprendizagem significativa.

Diante dessas reflexões, compreende-se que a didática não se limita à escolha de métodos ou técnicas de ensino, mas envolve decisões pedagógicas que expressam a forma como o professor compreende seus estudantes e organiza as relações estabelecidas no processo educativo. Nesse sentido, a prática docente exige não apenas domínio dos conteúdos e estratégias de ensino, mas também sensibilidade para construir experiências de aprendizagem mais significativas e humanizadas.

A reflexão que trazemos aqui, com a contribuição do mestre José Carlos Libâneo, é fundamental para compreendermos que uma educação humanizada, eticamente responsável, não acontece sem uma formação docente qualificada e competente. Há de se ter presente que a profissão docente está intimamente vinculada à formação de pessoas. O trabalho pedagógico, mesmo com espaço para a criatividade e ajustes ao longo do processo, alcança seus objetivos com profissionais competentes. E isso não é apenas uma defesa do valor material do profissional da educação, mas antes com o comprometimento e com o cuidado e a formação das pessoas que se colocam sob sua responsabilidade.

Compreender que a formação do professor não começa na universidade também significa reconhecer que, ao ingressar na graduação, esse percurso ganha novos significados. É nesse momento que a Didática amplia a compreensão sobre o ensinar, oferecendo fundamentos que orientam a prática pedagógica para além da transmissão de conteúdos. Na

perspectiva de Libâneo, a didática atua como uma mediação entre o ensino e a aprendizagem, permitindo ao futuro professor refletir sobre como os estudantes aprendem e sobre as melhores formas de favorecer esse processo. Essa formação envolve dimensões que caminham juntas, como a ética, o planejamento, a escolha consciente de métodos e, sobretudo, a compreensão das singularidades de cada aluno. Por isso, a didática não pode ser entendida apenas como um conjunto de técnicas de ensino, mas como uma dimensão humana da prática docente, que contribui para transformar conhecimentos em ações pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e com a formação integral dos sujeitos.

6.5 Quando a teoria sobre a prática pedagógica chega no chão da escola

Se a formação docente constitui um processo contínuo, construído por diferentes experiências educativas e permanentemente ressignificada ao longo da profissão, é na prática pedagógica desenvolvida no chão da escola que esses conhecimentos, valores e concepções se materializam. É no cotidiano escolar que a formação docente ganha sentido, pois é nela que o professor transforma conhecimentos teóricos, princípios éticos e experiências vividas em ações concretas capazes de promover aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento humano.

Os estágios supervisionados realizados ao longo do curso de pedagogia constituem um espaço privilegiado desse processo de aproximação da teoria com a prática escolar, pois permitem ao futuro professor confrontar os referenciais estudados na universidade com as situações concretas vivenciadas nos diferentes contextos educativos. É nesse movimento entre teoria e prática que a identidade docente vai sendo construída, fazendo com que princípios como afetividade, escuta, acolhimento e respeito deixe de ser apenas conceitos para se tornar ações cotidianas.

Na minha formação pedagógica tive ricas oportunidades de vivenciar práticas educativas humanizadas, marcadas por relações de afeto, escuta, cuidado e responsabilidade pelo bem do estudante. Apesar de ter acompanhado algumas situações em que faltaram ética e compromisso, busquei trazer para esta pesquisa apenas as experiências que me ajudaram numa formação ética e humanizada.

Ao retomar algumas dessas experiências de estágio nesse trabalho de conclusão de curso pretendo demonstrar que a formação pedagógica e docente ganha real significado e sentido quando vinculada à prática no cotidiano escolar ou em outros contextos educacionais. É no chão da escola que a humanidade do professor e do estudante se encontram, cada um carregando seus projetos, sonhos e limitações. E como já dizia Paulo Freire, diante das

situações-limite ainda é possível vislumbrar o inédito viável (Freire, 1975, p. 110). Reconhecendo minhas limitações e as do outro, ancorados nas teorias aprendidas e esperançosa por alcançar uma educação humanizada, acabei fazendo, durante os estágios, ricas experiências de cuidado e afeto. Apresento, a seguir, um pouco da minha experiências nos estágios supervisionados, buscando ratificar a tese de que a teoria sobre a prática docente ganha solidez e consistência quando exercitada no cotidiano escolar.

6.5.1 Experiência de educação humanizada em torno de um projeto de gestão democrática

Meu primeiro estágio foi ofertado pela disciplina de Gestão Educacional. O foco proposto foi observar e relacionar a gestão democrática na escola pública, essencial para a formação de um(a) pedagogo(a). Cheguei à escola consciente da importância da prática dos princípios democráticos, sobre o papel da gestão escolar na promoção de uma educação inclusiva para atuar de forma efetiva e ética no ambiente educacional com a participação de educadores, alunos, funcionários e a responsáveis, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social.

Estava claro para mim que, para avançar na democratização das relações no interior da escola, é fundamental envolver a gestão de forma democrática, estabelecendo uma relação de parceria e cooperação integrando a comunidade local com outros atores, a exemplo da gestão municipal e estadual. Aprendi na universidade que, ao incentivar a participação cidadã no processo educativo, pretende-se fortalecer os vínculos sociais e contribuir para formação de cidadãos autônomos e engajados em sua realidade. Dessa forma, o cotidiano deve ser norteado por concepções teóricas que valorizem a democracia como um processo contínuo, que se efetiva por meio de atos e relações concretas no dia a dia, como o respeito à diversidade.

Além disso, envolve também a participação ativa dos estudantes nos processos decisórios da escola, para fortalecer uma cultura de diálogo e responsabilidade compartilhada. Isso por que, diante das dificuldades na prática democrática, é importante identificar e superar as visões que perpetuam comportamentos autoritários no ambiente escolar e é fundamental que os professores estejam dispondo de práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica dos alunos, incentivando-os a questionar suas próprias atitudes e a compreender as dinâmicas sociais que os cercam assim, incluindo atividades em sala de aula que aproximem as realidades dos alunos, estimulando o respeito e a construção coletiva do conhecimento para fomentar a democratização na escola.

Ao chegar à escola uma pergunta perseverava em minha mente: que experiência será possível fazer aqui sobre gestão democrática? E para minha surpresa, logo deparei com uma experiência que muito me ajudou a pensar e refletir sobre democracia no ambiente escolar. A experiência girou em torno de um projeto de promoção da leitura[2] como ferramenta para a tomada de decisões democráticas e colaborativas. A partir desse projeto, nasceu outra interrogação: como a promoção da leitura pode ser utilizada como um meio de fortalecer a participação e a tomada de decisões coletivas na escola, contribuindo para uma gestão mais democrática e inclusiva?

A implantação do projeto de leitura buscou fomentar práticas participativas, buscando envolver diferentes sujeitos na definição de metas e estratégias para o desenvolvimento do projeto. A ideia foi estimular os alunos não apenas a se engajar mais na leitura, mas também capacitar a comunidade escolar a assumir um papel ativo na gestão educacional. O objetivo estava além da promoção da leitura como ferramenta de aprendizado, mas também fortalecer os valores de diálogo, respeito às diversidades e colaboração dentro da escola. Essa abordagem integrada pôde contribuir significativamente para a minha aprendizagem pedagógica quanto ao desenvolvimento educacional e social dos estudantes, além de enriquecer o ambiente escolar como um todo.

A troca de experiências entre os professores foi bastante significativa, a paixão pela educação e as metodologias inovadoras que aplicavam em sala de aula demonstravam tanto o compromisso pelo que faziam como pelo envolvimento afetivo com os estudantes. Alguns professores buscaram mais formações que pudessem contribuir para melhor qualificar aquele projeto.

Esta experiência de estágio em Gestão Educacional foi fundamental para minha formação e desenvolvimento profissional. A compreensão da gestão democrática da educação me permitiu perceber a importância de considerar o contexto social dos indivíduos envolvidos. Tive oportunidade de experimentar que a educação humanizada que nasceu dentro de mim nos primeiros anos do curso, é possível ser realizada. Mesmo reconhecendo as dificuldades e, às vezes, parecendo pouco dentro do tamanho e complexidade do mundo educacional, pequenas experiências locais demonstram que é possível comprometimento

[2] O Projeto de Leitura foi desenvolvido como projeto de intervenção no âmbito do Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional, realizado em uma escola pública do município de João Pessoa. A proposta foi idealizada por Maria Emilay da Silva e desenvolvida em parceria com as estagiárias Ana Cláudia e Natanielle Bruna, tendo como objetivo utilizar a promoção da leitura como estratégia de participação, diálogo e tomada de decisões coletivas, contribuindo para o fortalecimento de uma gestão mais democrática e inclusiva. Entre as ações desenvolvidas, destacaram-se a “Caixa de Interação”, o “Café Literário” e uma atividade interdisciplinar envolvendo leitura e música.

profissional e afetivo na prática docente e pedagógica. As trocas de experiências com profissionais da educação foram inspiradoras, mostrando que enfrentar desafios faz parte da missão de educar. Essa missão transcende as paredes da sala de aula e exige sensibilidade e disposição para agir sobre a realidade social.

6.5.2 Experiência de educação humanizada junto às crianças da Educação Infantil

Outro estágio supervisionado em que tive oportunidade de experimentar a prática docente marcada pelo compromisso e pelo cuidado da criança foi com uma turma da Educação Infantil, acompanhando e participando das atividades pedagógicas. Foi minha primeira experiência em uma instituição pública de Educação Infantil, muito diferente do que tinha experimentado em escolas da rede privada. A singularidade das crianças é evidente em qualquer contexto, mas essa vivência me fez repensar concepções e ampliar minha compreensão sobre a infância.

Nos momentos em que participei das atividades, busquei estimular o protagonismo infantil por meio do brincar, da escuta e das interações. Essa postura me levou a refletir sobre a importância de ambientes educativos que respeitem a expressão e a singularidade das crianças. A prática centrada na criança favorece a autonomia, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

Aprendi, aproximando teoria e prática que ser professor(a) da Educação Infantil exige sensibilidade, escuta ativa, planejamento intencional e constante formação, além de compromisso ético e político com uma educação de qualidade e equitativa. Por fim, o estágio ampliou meu olhar sobre a infância e fortaleceu minha compreensão sobre o papel transformador da educação. Mais do que ensinar conteúdos, o(a) educador(a) deve criar condições para que as crianças vivenciem experiências significativas que desenvolvam sua identidade, autonomia e potencial criativo. Essa é a missão que aprendi e que assumo com convicção e responsabilidade.

Durante o estágio, enfrentei desafios importantes, como lidar com turmas heterogêneas, manter o vínculo com as crianças e adaptar estratégias a diferentes contextos. Esses obstáculos foram fundamentais para minha maturidade profissional. A convivência com a equipe escolar reforçou a importância da escuta ativa, do trabalho coletivo e da construção de uma prática pedagógica ética e sensível, como propõe Agostinho (2022).

A partir dessa perspectiva, compreendi que o papel do(a) professor(a) na Educação Infantil vai além da simples transmissão de conteúdo: é necessário escutar, observar, acolher e

criar contextos que favoreçam o brincar, a imaginação, a curiosidade e a construção do conhecimento. Finalizo o estágio reconhecendo sua importância para consolidar minha identidade docente e fortalecer meu compromisso com uma educação crítica, afetiva e transformadora. Essa vivência reafirmou a necessidade de práticas pedagógicas humanizadas, que respeitem a diversidade, promovam a autonomia infantil e valorizem a infância como um tempo presente, cheio de sentido e potência.

6.5.3 Experiência de educação humanizada junto às crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais 2° ano)

Já tinha aprendido que o estágio constitui um componente essencial na formação docente, previsto na Lei nº 11.788/2008, permitindo ao futuro pedagogo(a) articular teoria e prática, analisar realidades escolares e vivenciar experiências pedagógicas (Pimenta, 1995, 1999). Outro conhecimento que havia construído e internalizado tinha a ver com o que Corazza (2021) afirma que ensinar envolve razão, imaginação e afeto, configurando-se como ato poético e de resistência, no qual o professor transforma a palavra em prática significativa

Outro estágio que tive oportunidade de aprender a conciliar a teoria sobre prática docente com o cotidiano escolar foi o de Ensino Fundamental (anos iniciais). Nesse estágio a sequência didática que me envolvi priorizou a articulação do letramento e da matemática com práticas sociais significativas, valorizando o lúdico, o acompanhamento paciente e individualizado, e a retomada de conteúdos conforme o ritmo de cada aluno. As práticas buscaram fortalecer o vínculo afetivo, demonstrando atenção, escuta e reconhecimento da identidade de cada criança, aspectos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem.

A escolha do tema “Entre Letras, Identidade e Números: Letramento e Afeto como Caminho para um Ensino-Aprendizagem com Sentido” tinha como justificativa a percepção de que o estímulo e o afeto vivenciados em casa influenciam diretamente a forma como a criança se relaciona com a aprendizagem na escola. Retomava, nessa experiência, aquilo que Magda Soares (2003) e Ferreiro (2001) defendiam: alfabetização e letramento são processos sociais, nos quais a criança deve perceber o sentido e a função da escrita e da matemática em sua vida cotidiana.

Percebi, nesse processo, que o papel do professor vai além do ensino de conteúdos, envolve acompanhar, escutar, valorizar e estimular o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas vivências prévias, experiências familiares e interações dentro da escola. Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), para quem a educação é uma prática de

liberdade que deve acolher e respeitar a totalidade do educando, reconhecendo que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 1996, p. 65).

A afetividade, nessa experiência, constituiu um elemento essencial da prática pedagógica, exigiu atenção, cuidado e esforço para aprender mais. Percebi que precisava saber como aproximar o letramento e a matemática do cotidiano das crianças. Era necessário conhecer caminhos para integrar afetividade e ludicidade dentro daquele contexto de aprendizagem. Estava convicta de que somente dessa forma poderia desenvolver uma educação que fortalecesse vínculos e consolidasse uma prática crítica, reflexiva e socialmente comprometida, capaz de tornar a aprendizagem significativa, inclusiva e conectada à realidade da criança.

Esse estágio com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental me levou a perceber a necessidade de desenvolver metodologias inovadoras, interdisciplinares e vinculadas ao cotidiano dos alunos. Ao vivenciar a realidade da sala de aula, constatei que a afetividade constitui um eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas está relacionada às experiências, aos vínculos e às relações estabelecidas no ambiente educativo. Nesse sentido, compreendi que práticas pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes devem contribuir para o fortalecimento da autoestima, o incentivo à convivência, à empatia e à motivação, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Mais uma vez ficou confirmada a ideia de que as experiências do estágio são essenciais para a formação docente. Minhas experiências mostraram a importância de estratégias diversificadas, da mediação lúdica, do vínculo afetivo e da contextualização dos conhecimentos para promover uma aprendizagem significativa. Ao mesmo tempo, aprendi que mudanças no comportamento e na autonomia das crianças dependem de rotina, estímulo familiar e prática contínua, sendo limitado o alcance de intervenções pontuais. Esse estágio com as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental reforçou meu entendimento de que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos: é necessário observar, mediar, adaptar e valorizar cada avanço, mesmo que pequeno, reconhecendo os desafios e as possibilidades de transformação na educação cotidiana.

A afetividade também se mostrou fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois o acompanhamento e a aproximação influenciam diretamente na motivação dos alunos. Assim, a experiência no cotidiano da escola reafirmou a importância da docência como espaço de desenvolvimento profissional contínuo, capaz de formar educadores críticos,

sensíveis e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes. Essa vivência confirmou em mim a compreensão de que educar é um ato de esperança, transformação e compromisso com o outro.

Durante o estágio, foi possível perceber que a construção da identidade docente está profundamente ligada à reflexão sobre a prática, a observação e participação em sala de aula evidenciaram que o vínculo afetivo com os alunos e a ludicidade das atividades são elementos essenciais para promover engajamento, interesse e desenvolvimento integral, corroborando as ideias de Henri Wallon (2002) sobre a centralidade da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Ao longo dessa jornada, compreendi que ser professora vai muito além de planejar e ensinar conteúdos: é refletir criticamente sobre a prática, buscando constantemente reinventar o fazer pedagógico, como defende Freire (1996), para quem a docência é também um exercício de amor, humildade e compromisso ético com o outro. As vivências no estágio evidenciaram que a afetividade é um elemento indispensável no processo educativo, que entende o ensinar como um ato poético de resistência, em que a imaginação, a emoção e a razão se entrelaçam na construção do conhecimento. Nesse sentido, as experiências de sala de aula fortaleceram minha identidade docente e reafirmaram o papel do professor como mediador e sujeito criador. Assim, percebo que o estágio foi um espaço de aprendizagem significativa e de transformação pessoal e profissional, no qual ensinar e aprender se constituíram como movimentos inseparáveis e humanizadores.

6.5.4 Experiência de educação humanizada junto às crianças do Ensino Fundamental (anos iniciais - 4° ano)

A realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental constituiu uma experiência significativa para a minha formação docente, possibilitando vivenciar, de forma concreta, a articulação entre teoria e prática no contexto escolar. O período de observação participante e regência na turma do 4º ano permitiu compreender de maneira mais aprofundada a dinâmica do cotidiano escolar, bem como os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o período de observação, percebeu-se que a turma apresentava comportamentos dispersos em determinados momentos, além de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, demonstrando também pouco engajamento em atividades exclusivamente baseadas na cópia do quadro.

Diante desse contexto, a sequência didática elaborada priorizou o desenvolvimento de práticas de letramento a partir de atividades significativas, valorizando o caráter lúdico das propostas, o acompanhamento paciente e individualizado dos alunos e a retomada de conteúdos conforme o ritmo de aprendizagem de cada criança. As práticas pedagógicas buscaram demonstrar atenção, escuta e reconhecimento da identidade de cada estudante, aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem

Nas atividades desenvolvidas no campo de estágio, foi possível observar aspectos importantes da prática pedagógica, como a heterogeneidade da turma, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a necessidade de utilização de estratégias didáticas diversificadas que favoreçam a participação e o envolvimento dos estudantes. Nesse contexto, percebe-se que o trabalho docente exige sensibilidade, planejamento e criatividade para construir experiências de aprendizagem significativas.

Outro aspecto relevante observado durante o estágio refere-se à importância do vínculo afetivo no processo educativo. A relação estabelecida entre professor e aluno influencia diretamente o interesse, a participação e o desenvolvimento das crianças. Práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a participação ativa dos estudantes contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e significativo.

Assim, o papel do professor ultrapassa o simples ensino de conteúdos, envolvendo também o acompanhamento, a escuta, a valorização das experiências dos alunos e o estímulo ao seu desenvolvimento integral, considerando suas vivências familiares, sociais e escolares. Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige reflexão constante sobre a prática e compromisso ético com o processo de formação humana. A docência, portanto, ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como um ato de diálogo, responsabilidade social e transformação.

Em síntese, as experiências vivenciadas ao longo do estágio possibilitaram compreender que ser professora envolve muito mais do que planejar e ensinar conteúdos. Exige sensibilidade, escuta, planejamento e constante reflexão sobre o fazer pedagógico. Também possibilitaram-me compreender que a formação docente ocorre também pela reflexão crítica sobre situações que não se deseja reproduzir na futura atuação profissional. Nesse sentido, aprender a ser professor implica igualmente aprender, a partir das contradições vivenciadas, quais práticas precisam ser ressignificadas para que a educação se torne mais ética, afetiva e humanizada.

Ao analisar o conjunto das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, compreendo que cada campo de atuação contribuiu de maneira distinta e essencial para minha formação. A gestão possibilitou compreender a importância do trabalho coletivo e da participação democrática; a Educação Infantil evidenciou o valor da escuta e do respeito às singularidades da criança; os estágios no Ensino Fundamental fortaleceram minha compreensão sobre planejamento, mediação pedagógica e afetividade como elementos constitutivos da aprendizagem. Mais do que cumprir uma exigência curricular, os estágios representaram espaços de construção da identidade docente, nos quais teoria e prática dialogaram continuamente. Também foram momentos em que confirmei convicções, ressignifiquei concepções e identifiquei práticas que desejo reproduzir e outras que não pretendo levar para minha atuação profissional. Assim, essas vivências reafirmam a compreensão defendida neste trabalho de que a formação docente é um processo permanente, construído nas experiências, nas reflexões e nas relações humanas estabelecidas ao longo do percurso formativo.

6.6 Entre orientações teórico-práticas, desafios e contradições

Embora a formação inicial representa uma etapa fundamental do percurso docente, uma educação humanizada exige que o professor continue aprendendo ao longo de sua trajetória profissional. Nesse contexto, uma gestão comprometida com essa perspectiva deve investir na formação continuada dos educadores. Diante das constantes transformações sociais e educacionais, torna-se indispensável que o docente mantenha um processo permanente de atualização, ampliando seus conhecimentos e desenvolvendo competências que lhe permitam responder às diferentes demandas presentes nos espaços educativos. Essa formação, no entanto, não pode limitar-se à aquisição de conhecimentos teóricos ou ao cumprimento de exigências profissionais, mas precisa provocar mudanças concretas na prática pedagógica.

A construção de uma educação humanizada não depende exclusivamente da atuação do professor, mas do compromisso coletivo de todos aqueles que participam do processo educativo. Escola, família, gestores, coordenadores pedagógicos, estudantes e comunidade compartilham responsabilidades na formação humana dos sujeitos. Embora esse compromisso seja coletivo, cada um desses sujeitos exerce funções específicas para que essa proposta se concretize no cotidiano escolar. Entre eles, destaca-se a gestão educacional, responsável por organizar, orientar e criar condições para que a proposta pedagógica da escola esteja comprometida com a formação integral dos estudantes.

Acredito significativamente que a oferta de cursos voltados para temas como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), neurodesenvolvimento, educação inclusiva e outras especificidades presentes na realidade escolar, são cruciais nesse processo. Isso porque, esses conhecimentos são fundamentais, ampliam a compreensão sobre os diferentes modos de aprender e contribuem para que o professor reconheça a diversidade existente em sala de aula. Apesar de que, ao meu ver, apenas participar dessas formações não garante, por si só, uma prática verdadeiramente humanizada.

Sob essa perspectiva, a formação docente precisa contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também dimensões éticas, humanas e relacionais da prática pedagógica. Formar professores para uma educação humanizada significa prepará-los para reconhecer a singularidade de cada estudante, desenvolver uma escuta sensível, estabelecer vínculos de confiança e construir ambientes educativos pautados no respeito, no diálogo e na valorização das diferenças. Mais do que conhecer metodologias ou legislações, torna-se necessário aprender a transformar esse conhecimento em ações concretas que promovam inclusão, participação e desenvolvimento integral.

Assim, compreende-se que o desenvolvimento profissional constitui um processo permanente de construção humana e pedagógica. Ele fortalece a capacidade do educador de refletir criticamente sobre sua própria prática, rever concepções, adaptar estratégias pedagógicas e responder às novas demandas educacionais sem perder de vista aquilo que sustenta esta pesquisa: a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica. Afinal, não basta conhecer as teorias sobre desenvolvimento humano; é preciso que esse conhecimento se traduza em relações educativas capazes de acolher, respeitar e potencializar cada sujeito em sua singularidade.

O grande desafio está em transformar esse conhecimento em ação pedagógica. Muitas vezes, os docentes dominam os conceitos e compreendem os fundamentos discutidos durante sua formação, mas encontram dificuldades para traduzi-los em estratégias de ensino, práticas inclusivas, formas de acolhimento e relações pedagógicas capazes de responder às necessidades concretas dos estudantes. Dessa forma, a formação continuada precisa ir além da transmissão de conteúdos, promovendo processos reflexivos que aproximem teoria e prática e oferecendo subsídios, recursos e possibilidades para que o educador ressignifique continuamente sua atuação profissional.

Embora a formação inicial e continuada ofereçam importantes fundamentos para a atuação docente, o exercício da profissão revela contradições que desafiam a concretização de

uma educação humanizada. Durante minhas experiências de estágio, observei que determinadas orientações institucionais buscavam evitar vínculos afetivos mais próximos entre professores e estudantes, sob a justificativa de preservar limites profissionais. Entretanto, essa orientação provoca uma importante reflexão: até que ponto o distanciamento protege a relação pedagógica e em que momento ele passa a comprometer o acolhimento e o reconhecimento das necessidades emocionais da criança? Pensar uma educação humanizada implica compreender que estabelecer vínculos não significa perder a autoridade docente, mas reconhecer que o cuidado também constitui uma dimensão ética da prática pedagógica.

Os estágios supervisionados não contribuíram apenas para o desenvolvimento de minhas competências pedagógicas, mas também para a construção da minha identidade docente. Em muitos momentos, as práticas observadas serviram como referência para futuras atuações; em outros, despertaram reflexões sobre aquilo que não desejo reproduzir na profissão. Assim, o estágio constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, permitindo-me crescer tanto pelas experiências positivas quanto pelas contradições presentes no cotidiano escolar.

Embora os estágios supervisionados tenham representado importantes espaços de aprendizagem, também foram marcados por situações de tensão e por práticas que, em determinados momentos, desautorizaram a atuação do estagiário. Essas vivências despertaram reflexões que ultrapassam a dimensão técnica da formação docente e conduzem à necessidade de pensar as relações éticas estabelecidas no cotidiano escolar.

Durante os estágios supervisionados, também foi possível refletir sobre a presença de práticas que, embora muitas vezes naturalizadas no ambiente escolar, produzem processos de desvalorização e silenciamento dos sujeitos em formação. Nessa perspectiva, o conceito de violência simbólica contribui para compreender situações em que determinadas relações de poder são legitimadas e aceitas como naturais, dificultando a participação e o reconhecimento de alguns sujeitos no espaço educativo. Conforme discutem Jubé, Cavalcante e Castro (2016), ao dialogarem com Pierre Bourdieu, a violência simbólica manifesta-se por meio de imposições sociais e culturais que levam os indivíduos a reconhecer como legítimos determinados discursos e padrões dominantes. No contexto escolar, esse processo pode ocorrer quando estudantes ou estagiários são desconsiderados, têm suas potencialidades invisibilizadas ou são responsabilizados individualmente pelas dificuldades enfrentadas, como se essas fossem resultado exclusivo de sua falta de capacidade ou esforço.

Embora a violência simbólica seja frequentemente discutida para analisar processos de exclusão de estudantes, esse conceito também possibilita compreender situações vividas por

estagiários durante sua formação.Em alguns contextos, a limitação da participação, a desautorização de suas iniciativas, a ausência de espaços de diálogo ou o impedimento de estabelecer vínculos mais próximos com os estudantes podem produzir sentimentos de insegurança e desvalorização, interferindo na construção da identidade docente. Reconhecer essas práticas torna-se essencial para refletir sobre a formação de professores comprometidos com relações mais éticas, acolhedoras e humanizadas, capazes de reconhecer a singularidade de cada sujeito e romper com processos de exclusão muitas vezes reproduzidos de forma silenciosa.

As experiências vivenciadas durante a formação deixam marcas que influenciam a maneira como o futuro professor constrói sua identidade profissional e estabelece suas relações pedagógicas. Relações pautadas pelo acolhimento fortalecem a confiança, o compromisso com a profissão e a sensibilidade diante do outro. Em contrapartida, experiências marcadas pelo desrespeito, pela desautorização, pelo silenciamento ou pela violência simbólica podem produzir inseguranças, desgaste emocional e até desencanto com a docência. Uma dessas contradições pôde ser observada na limitação da participação do estagiário no diálogo com as famílias. Embora essa orientação possa decorrer de questões institucionais e organizacionais, ela também evidencia o desafio de formar futuros professores para estabelecer relações de parceria com a comunidade escolar.

Nem toda experiência dessa natureza resulta em profissionais amargurados, mas isso não reduz seus efeitos, nem diminui a responsabilidade ética das instituições formadoras em construir relações pautadas no respeito, na escuta e no reconhecimento daqueles que estão aprendendo a ensinar. Humanizar a formação inicial significa, portanto, cuidar também das relações estabelecidas com os futuros professores.

Apesar dessas experiências, compreendo que elas também contribuíram para minha formação. Muitas das situações vividas despertaram reflexões sobre o tipo de professora que desejo me tornar. Em vez de reproduzir relações marcadas pelo silenciamento, pela desautorização ou pelo distanciamento, fortaleceram em mim o compromisso com uma prática docente fundamentada no respeito, na escuta e no reconhecimento da dignidade de cada sujeito. Assim, mesmo diante das contradições presentes na formação, foi possível transformar essas experiências em oportunidades de aprendizagem e crescimento profissional.

Diante de práticas marcadas pelo silenciamento, pela violência simbólica e pela negação da palavra do outro, compreendo que a docência também pode constituir-se como um espaço de resistência ética. Resistir, nesse contexto, não significa responder à imposição com outra forma de imposição, mas escolher diariamente construir relações fundamentadas na

escuta, no acolhimento, no respeito e no reconhecimento da dignidade humana. É justamente essa compreensão que fortalece o compromisso com uma educação humanizada, capaz de transformar não apenas a prática pedagógica, mas também as relações que sustentam o processo educativo.

Foi justamente nesse percurso que surgiu uma inquietação que ultrapassava questões metodológicas ou organizacionais. Passei a perceber que muitos dos desafios encontrados durante a formação não estavam relacionados apenas ao domínio de conteúdos ou técnicas de ensino, mas à forma como as relações eram construídas no cotidiano escolar. Em diversos momentos, senti que faltava espaço para o diálogo, para o acolhimento e, sobretudo, para a escuta. Foi essa inquietação que passou a orientar as reflexões desenvolvidas no capítulo seguinte.

As experiências vivenciadas durante a formação inicial, aliadas aos conhecimentos construídos na universidade e às reflexões despertadas pelos estágios supervisionados, demonstraram que tornar-se professor é um processo permanente. Mais do que dominar conteúdos e metodologias, formar-se para uma educação humanizada implica aprender a olhar para o estudante em sua integralidade, reconhecendo que ensinar também envolve escutar, acolher, dialogar e construir relações éticas no cotidiano escolar. Essa compreensão conduz, naturalmente, à reflexão sobre a escuta como dimensão ética da prática pedagógica, tema que orienta o próximo capítulo desta pesquisa.

7. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA POR MEIO DA ESCUTA E DO AFETO

Diante de práticas marcadas pelo silenciamento, pela violência simbólica e pela negação da palavra do outro, a docência constitui-se como um espaço de resistência ética. Resistir, nesse contexto, não significa enfrentar o outro pela imposição, mas escolher, diariamente, relações fundamentadas na escuta, no acolhimento, no respeito e no reconhecimento da dignidade humana. É justamente essa compreensão que orienta as reflexões desenvolvidas neste capítulo.

Ao discutir a formação inicial de professores, Amorim Neto (2008) amplia uma reflexão que considero fundamental para esta pesquisa: a educação humanizada não pode ser compreendida apenas como uma questão metodológica ou emocional, mas também como uma dimensão ética da atuação docente. Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o autor investiga de que forma os conceitos de ética e moral aparecem na formação dos futuros professores, evidenciando tensões e desafios presentes nesse processo.

A pesquisa aponta que, embora as diretrizes atribuam ao pedagogo(a) a responsabilidade de atuar de forma ética e de contribuir para a formação moral dos estudantes, nem sempre indicam caminhos concretos para o desenvolvimento dessas dimensões durante a formação inicial. Essa reflexão levou-me a pensar que não basta esperar que o futuro professor desenvolva uma postura ética apenas pelo exercício da profissão. É necessário que a própria formação docente crie espaços de diálogo, reflexão, autoconhecimento e desenvolvimento humano que favoreçam essa construção.

Essa discussão dialoga diretamente com o que venho defendendo ao longo desta pesquisa. Compreendo que a afetividade não se limita ao campo das emoções ou das relações interpessoais. Ela também constitui uma dimensão ética da prática pedagógica, pois envolve responsabilidade, cuidado, respeito, compromisso com o outro e reconhecimento da dignidade humana. Nesse sentido, falar de afetividade significa também falar da maneira como o professor escolhe se relacionar com seus estudantes e das responsabilidades que assume diante deles.

Ao defender que a formação docente precisa contemplar dimensões éticas, morais e humanas, Amorim Neto (2008) reforça a necessidade de uma preparação que ultrapasse o domínio dos conteúdos e das metodologias de ensino. Formar professores implica favorecer processos de desenvolvimento integral, nos quais o conhecimento caminhe ao lado da

sensibilidade, da reflexão crítica e da construção de valores capazes de orientar a atuação profissional.

Essa compreensão fortalece um dos principais argumentos desta pesquisa: não existe educação verdadeiramente humanizada sem ética. Da mesma forma, a escuta, o acolhimento e a afetividade não podem ser entendidos apenas como manifestações de empatia ou cordialidade, mas como escolhas éticas que orientam a prática pedagógica. Escutar o outro, respeitar sua singularidade, assumir responsabilidade pelas relações construídas no cotidiano escolar e reconhecer a humanidade presente em cada estudante constituem dimensões inseparáveis da docência comprometida com a formação humana.

É a partir dessa compreensão da ética como dimensão constitutiva da docência que se torna possível compreender a escuta não apenas como uma habilidade comunicativa, mas como um posicionamento ético diante do outro. Essa perspectiva orienta as discussões desenvolvidas na seção seguinte.

7.1 A escuta como dimensão ética da prática pedagógica

Escuta**.** Não uma escuta passiva. Uma escuta que transforma quem escuta. Uma escuta que produz vínculo. Uma escuta que gera afetividade. Uma escuta ética. Uma escuta política. Uma escuta pedagógica. Uma escuta humanizadora.

Ao longo desta pesquisa tenho defendido que a afetividade não representa um elemento secundário da prática docente, mas uma dimensão ética da educação. Entretanto, ao longo da escrita, uma inquietação permaneceu constante: de que maneira essa afetividade se concretiza no cotidiano escolar? O que faz com que o professor ultrapasse a transmissão de conteúdos e realmente estabeleça uma relação educativa capaz de transformar vidas? A resposta que encontrei durante meu percurso de formação foi a escuta. Não a escuta compreendida apenas como o ato biológico de ouvir, mas como uma postura ética diante do outro. Uma escuta que acolhe, compreende, se sensibiliza e permite que aquilo que foi ouvido transforme também quem escuta.

É justamente essa compreensão que sustenta este capítulo. A escuta precisa ser reconhecida como um princípio ético da docência, pois ela ultrapassa a simples comunicação entre professor e estudante. Escutar significa reconhecer o outro como sujeito, considerar sua história, suas emoções, seus silêncios e suas experiências. Mais do que ouvir palavras, trata-se de permitir que aquilo que chega até nós produza deslocamentos, inquietações e transforme também a nossa forma de ensinar.

Durante minha formação, algumas disciplinas despertaram inquietações que permanecem presentes nesta pesquisa. Entre elas, destaco aquelas que me aproximaram das discussões filosóficas sobre ética, complexidade e formação humana, ampliando significativamente minha maneira de compreender a educação.

Foi nas discussões da disciplina de Fundamentos Epistemológicos da Educação que o pensamento complexo passou a ressignificar minha maneira de compreender a educação. A partir dessas reflexões, passei a perceber que ensinar não consiste em aplicar respostas prontas ou analisar isoladamente os acontecimentos escolares, mas em reconhecer que cada sujeito está inserido em uma realidade singular, marcada por histórias, relações e contextos que não podem ser desconsiderados. Essa perspectiva fortaleceu minha compreensão de que educar exige olhar para o estudante em sua integralidade.

Essa compreensão começou a fazer sentido para mim ainda durante a graduação, especialmente nas discussões da disciplina Filosofia da Educação. Em minhas anotações da época, registrei uma reflexão que permaneceu comigo ao longo da construção deste trabalho: "Não é difícil educar para a aceitação e o respeito de si mesmo, o que também leva à aceitação e ao respeito pelo próximo. Entretanto, isso requer uma interação entre professor e estudante que não os negue nem os castigue pelo modo como vivem, sentem ou se relacionam. A convivência humana acontece pelo amor, entendido aqui como cuidado, afeto, fraternidade e compromisso com o outro. O bem querer ao estudante nasce da disposição de compreendê-lo, e esse bem querer só se torna possível por meio da ética da escuta."

Lembro que essa reflexão está ancorada na concepção de ética da alteridade do filósofo Emmanuel Lévinas, citado algumas vezes nas aulas de epistemologia. A distinção entre ética normativa e ética da alteridade apresentada por Martino e Marques (2019) ajuda a compreender essa diferença ao tratar do papel da comunicação. Para esses autores, é preciso ir além "uma ética normativa ou deontológica, voltada muitas vezes para a delimitação do 'certo' e do 'errado', sobretudo no âmbito profissional", centrados no discurso racional e pautado em princípios normativos. Esse tipo de comunicação e diálogo acaba sendo marcado pela "impessoalidade, suprimindo a alteridade do interlocutor e, também, a do eu falante, silenciando seus rostos" (Martino; Marques, 2019). A ética da alteridade pressupõe abertura para o diálogo, para o acolhimento e para a possibilidade de ser afetado pelo outro.

Ao revisitar essas anotações, percebo que elas sintetizam exatamente aquilo que hoje defendo nesta pesquisa. A ética que me refiro trata a escuta não apenas como um complemento da prática docente; ela é uma condição para que a educação cumpra sua função humana. Quando o professor se dispõe verdadeiramente a ouvir, ele cria possibilidades para

compreender o estudante para além do desempenho escolar. Passa a reconhecer seus medos, dificuldades, potencialidades e contextos de vida, tornando sua prática mais ética, sensível e significativa.

Nesse sentido, compreendo a escuta como uma manifestação concreta da afetividade no ambiente educativo. O professor não está na escola apenas para transmitir conteúdos. Existe uma relação construída diariamente por meio do diálogo, da confiança e do reconhecimento mútuo. Ensinar pressupõe troca, presença e disponibilidade para compreender quem aprende. É justamente essa disposição que torna os espaços educativos mais acolhedores, humanos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Em minhas anotações da disciplina, registrei uma ideia que considero fundamental: a qualidade da ação depende da qualidade da emoção. Quando estamos mobilizados pelo cuidado, pelo entusiasmo ou pelo compromisso, nossas ações tendem a produzir efeitos diferentes daqueles realizados sob medo, indiferença ou hostilidade.

Na prática pedagógica, isso significa reconhecer que cognição e afetividade não caminham separadamente. Aprender não depende apenas da capacidade intelectual do estudante, mas também da qualidade das relações que ele estabelece dentro da escola. A construção da confiança entre professor e aluno favorece o desenvolvimento da autonomia, da participação e da aprendizagem significativa. Nesse sentido, escutar também é criar condições para aprender.

Ao refletir sobre essas questões, passei a compreender que os ambientes educativos precisam ser espaços de convivência, diálogo e transformação. A educação não pode continuar sustentada exclusivamente por relações competitivas, autoritárias ou centradas apenas na transmissão de conteúdos. Pelo contrário, ela deve favorecer processos que despertem consciência, sensibilidade, respeito às diferenças e compromisso coletivo.

Essa reflexão torna-se ainda mais significativa quando observo minha própria trajetória na formação docente. Ao longo da graduação, aprendi a elaborar planejamentos, construir objetivos, selecionar metodologias, avaliar a aprendizagem e conduzir aulas. Entretanto, pouco ou quase nada foi discutido sobre a formação para a escuta. Aprende-se a ensinar, aprende-se a falar, aprende-se a organizar conteúdos, mas raramente se aprende a ouvir.

Essa ausência tornou-se ainda mais evidente durante minhas experiências de estágio. Em determinados contextos fui orientada a evitar demonstrações de afeto, como abraços, acolhimentos ou maior proximidade com as crianças, sob a justificativa de preservar a ética

profissional. Essas experiências despertaram em mim uma inquietação que acompanha toda esta pesquisa: será que a ética exige, de fato, o distanciamento afetivo?

A resposta construída ao longo desta investigação é negativa.

Se esta pesquisa representa uma defesa, quero defender a ideia em que acredito: a afetividade não compromete a ética profissional; ela faz parte dela. A ética profissional não exclui o vínculo. Pelo contrário, é justamente o vínculo que permite uma aproximação responsável, respeitosa e comprometida com a dignidade do outro.

Defendo, nesta pesquisa, que a afetividade não representa uma ameaça à ética profissional docente. Ao contrário, constitui uma de suas expressões mais profundas. A ética não exige o distanciamento do professor, mas a responsabilidade sobre a forma como ele se aproxima do outro. Sem vínculo não há confiança; sem confiança dificilmente haverá escuta; e sem escuta torna-se impossível construir uma educação verdadeiramente humanizada.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Rubem Alves (2011), que chama atenção para o fato de que aprendemos a falar, mas quase nunca aprendemos a ouvir. Em uma passagem marcante, afirma que "é do silêncio que nasce o ouvir" (Alves, 2011, p. 20). Essa frase sempre me provocou uma reflexão muito pessoal. Ao longo da vida, percebi que somente quando aprendi a silenciar em determinados momentos fui capaz de compreender verdadeiramente aquilo que o outro tentava comunicar.

Rubem Alves (2011) afirma ainda que é preciso aprender a ouvir as vozes do silêncio. Levar essa expressão para a prática pedagógica significa reconhecer que muitos estudantes silenciam não porque não tenham nada a dizer, mas porque ainda não encontraram um espaço seguro para expressar aquilo que sentem. O próprio autor reforça essa ideia ao afirmar que muitos "faziam silêncio não por não terem nada a dizer, mas porque o que tinham a dizer não cabia em palavras" (Alves, 2011, p. 21). Talvez seja justamente esse um dos maiores desafios da docência: aprender a escutar aquilo que nem sempre é dito.

Outra reflexão apresentada por Rubem Alves também dialoga profundamente com esta pesquisa ao afirmar que "o aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos" (Alves, 2011, p. 22). De fato, ao longo da formação docente, somos preparados para explicar, orientar, conduzir e ensinar, mas raramente somos preparados para escutar. O autor ironiza essa realidade ao afirmar que "há tantos cursos de oratória [...] mas não há cursos de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir." (Alves, 2011, p. 22). Essa provocação evidencia uma lacuna importante na formação inicial de professores e reforça a necessidade de compreender a escuta como competência ética indispensável ao exercício da docência.

Assim, mais do que uma habilidade comunicativa, compreendo a escuta como uma postura ética diante do outro. Escutar significa reconhecer que nenhuma aprendizagem acontece fora das relações humanas. Significa aceitar que ensinar exige disponibilidade para compreender histórias, acolher diferenças e permitir que o encontro com o outro também transforme quem ensina. É justamente essa compreensão que servirá de base para as discussões desenvolvidas nos próximos tópicos, nos quais a escuta será apresentada não apenas como um ato pedagógico, mas como uma experiência capaz de transformar sujeitos, práticas e modos de compreender a educação.

7.2 Escutar é deixar-se transformar

Depois de defender a escuta como uma dimensão ética da prática pedagógica, sinto que também preciso falar sobre uma outra questão que considero muito importante: escutar também transforma quem escuta. Essa foi uma das maiores reflexões que tive durante a leitura do texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002).

Esse texto foi trabalhado pelo professor Robson Guedes, na disciplina optativa de Organização do Trabalho Pedagógico, durante minha formação em Pedagogia. Lembro que ele levou o texto impresso para a sala e fomos lendo juntos. Enquanto lia, fui marcando algumas partes com marca-texto e escrevendo minhas próprias reflexões nas margens. Logo no título, fiz um círculo na palavra experiência e escrevi: "experiência não é simplesmente algo que acontece no mundo; experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma.″ Essa compreensão passou a fazer parte da forma como enxergo a educação e, principalmente, a prática docente.

Ao longo da formação, muitas vezes aprendemos que ensinar consiste em transmitir conteúdos, organizar metodologias, elaborar objetivos e avaliar resultados. Entretanto, esse texto me fez perceber que educar deveria significar muito mais do que isso. A educação precisa criar experiências capazes de transformar quem aprende. O professor não está na escola apenas para explicar conteúdos; ele também cria possibilidades para que o estudante pense, reflita, se envolva e seja transformado por aquilo que vive. E acredito que isso só acontece quando existe espaço para a escuta.

Nesse sentido, Larrosa (2002) afirma que: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca." (Larrosa, 2002, p. 21). Essa talvez seja a frase que melhor resume tudo o que quero defender aqui.

Todos os dias acontecem inúmeras coisas dentro da escola, mas nem tudo vira experiência. A experiência acontece quando aquilo realmente nos toca. Quando nos atravessa. Quando nos faz sair do lugar. É exatamente por isso que penso a escuta como uma experiência. Quando um professor escuta um estudante de verdade, ele não está apenas ouvindo uma informação. Ele permite que aquela história o toque. E, quando isso acontece, dificilmente continua sendo o mesmo professor de antes.

Muitas vezes, a escola está tão preocupada em cumprir conteúdos, preencher planejamentos, atender indicadores e alcançar metas que acaba deixando pouco espaço para aquilo que realmente transforma: o encontro entre as pessoas. É justamente nesse ponto que uma das passagens mais conhecidas de Larrosa ganha ainda mais sentido para esta pesquisa:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Isso sintetiza aquilo que procuro defender neste capítulo. A escuta exige tempo. Exige presença. Exige disponibilidade para interromper a lógica acelerada que muitas vezes domina a escola. Escutar não significa apenas esperar a vez de falar, mas criar espaço para que o outro realmente exista diante de nós.

Durante essa leitura, escrevi outra observação que considero importante para esta pesquisa: a experiência produz um outro de nós mesmos. Ela nos desloca, nos atravessa e modifica a forma como compreendemos o mundo. Penso que isso também acontece com o professor. A docência não transforma apenas os estudantes; ela transforma continuamente quem ensina.

Por isso, acredito que o educador precisa permitir que as experiências vividas na escola o afetem. Não se trata de perder sua autoridade ou agir apenas pela emoção, mas de reconhecer que ensinar também implica aprender constantemente com os encontros cotidianos. Essa ideia aparece novamente quando ele afirma:

> [...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa, 2002, p. 25).

Essa reflexão me faz pensar que talvez um dos maiores desafios da docência seja justamente esse: permitir-se ser afetado. Um professor que nunca se deixa tocar pelas histórias de seus estudantes, que permanece fechado às suas realidades e que não permite que essas experiências modifiquem sua prática dificilmente conseguirá construir uma educação verdadeiramente humanizada.

O professor está no cotidiano do aluno para ensinar e aprender com ele. Nesse caso, é preciso que ele entenda seu papel docente na relação pedagógica para facilitar esse processo. Ao compreender seu papel e assumir uma posição de sujeito na relação pedagógica, o professor pode contribuir para práticas educativas que ultrapassem modelos tradicionais e mecanizados de ensino. É nessa perspectiva que Caires (2017) propõe refletir sobre a escuta do professor como elemento central na construção da chamada educação (im)possível na contemporaneidade.

Para Caires (2017), a educação é "(im)possível" porque o professor não controla completamente aquilo que acontece no processo educativo. A partir dessa compreensão, é possível entender que justamente ao reconhecer essa impossibilidade — aceitando sua incompletude, escutando o outro e permitindo-se ser transformado pela experiência — que surgem novas possibilidades de educar de forma mais ética e humana.

Ou seja, de conformidade com o autor, ao assumir uma postura de escuta sensível e aberta, o professor possibilita o surgimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. Além disso, destaca-se que o reconhecimento da própria incompletude do professor, compreendida como a consciência de que ele também aprende com seus estudantes, favorece relações mais autênticas e menos autoritárias.

Assim, a educação se constrói na tensão entre o possível e o impossível, sendo a escuta, a subjetividade e os afetos elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais humanizada. Essa compreensão dialoga diretamente com a proposta desta pesquisa, pois reforça que a escuta constitui uma manifestação concreta da afetividade na prática pedagógica. Mais do que uma emoção, ela representa uma postura ética diante do outro, capaz de reconhecer a singularidade dos estudantes e de construir relações educativas mais humanas.

É justamente por isso que compreendo a escuta como uma experiência ética. O professor precisa permitir que aquilo que escuta o atravesse, produza inquietações, desperte novas perguntas e transforme sua forma de ensinar. Escutar não é apenas recolher informações sobre o estudante, mas reconhecer que aquele encontro também pode transformar quem ensina.

7.3 Por que a escutatória deve ser compreendida como fundamento da educação?

Ao longo deste capítulo venho defendendo que a escuta não pode ser entendida apenas como uma habilidade comunicativa ou uma demonstração de empatia. Depois de compreender a escuta como uma postura ética e como uma experiência capaz de transformar quem escuta e quem é escutado, considero necessário avançar um pouco mais nessa discussão. A meu ver, não basta reconhecer que ouvir o outro é importante. É preciso compreender que a escuta pode se tornar um fundamento da própria prática educativa. É nesse momento que o conceito de escutatória ganha força.

O artigo de Rosendo e Gualberto (2025), propõe a escutatória não como simplesmente ouvir alguém falar. Escutar deixa de ser uma atitude ocasional e passa a orientar a maneira como se conhece a realidade, como se constroem decisões e como se estabelecem relações dentro da escola. É exatamente por isso que os autores defendem a escutatória como fundamento epistemológico, político e metodológico. Essas três dimensões conversam diretamente com aquilo que venho defendendo desde o início deste trabalho. Entendo que uma educação verdadeiramente humanizada não pode ser construída apenas sobre conteúdos, técnicas ou indicadores. Ela precisa ser construída a partir das pessoas.

O âmbito educacional é marcado por uma realidade que aparece nas histórias dos estudantes, nos silêncios, nas dificuldades cotidianas, nos sentimentos, nos vínculos e nas experiências que atravessam a vida escolar. Nesse sentido, escutar também passa a ser uma forma de produzir conhecimento. Essa ideia dialoga muito com aquilo que Larrosa (2002) discutiu sobre a experiência. Não existe conhecimento verdadeiro quando permanecemos distantes daquilo que acontece com o outro. Conhecer exige permitir que algo nos toque. Da mesma forma, compreender um estudante exige muito mais do que observar seu desempenho escolar. Exige ouvir sua história, reconhecer seu contexto e compreender aquilo que muitas vezes não consegue ser expresso apenas em palavras.

A escutatória propõe o movimento contrário: reconhecer que cada sujeito possui saberes, experiências e vivências que precisam participar da construção da educação. Escutar, nesse sentido, deixa de ser apenas um gesto de acolhimento e passa a ser também um compromisso democrático.

Outro aspecto que considero muito importante é que o artigo rompe com uma compreensão limitada de qualidade e equidade educacional. Normalmente, quando se fala em qualidade, pensa-se apenas em desempenho, rendimento ou avaliações externas. Entretanto,

os autores mostram que qualidade também envolve vínculos, relações humanas, escuta sensível, reconhecimento das diferenças e respeito às múltiplas infâncias. Da mesma forma, a equidade não significa tratar todos da mesma maneira, mas construir oportunidades reais a partir das necessidades de cada sujeito. E isso só é possível quando existe disposição para escutar.

Essa reflexão me faz pensar que nenhuma escola consegue construir qualidade apenas aumentando indicadores. Qualidade também se constrói quando professores, estudantes, famílias e comunidade encontram espaço para participar das decisões e serem reconhecidos como sujeitos do processo educativo. Por isso, concordo com os autores quando afirmam que "[...] qualidade e equidade não se decreta: se constrói, se escuta, se pactua" (Rosendo; Gualberto, 2025, p. 133).

Além de orientar a produção do conhecimento e fortalecer práticas democráticas, a escutatória também aparece no artigo como um fundamento metodológico. Essa talvez seja uma das contribuições que mais dialoga com aquilo que acredito sobre a prática docente. Não basta defender a importância da escuta apenas no discurso. É preciso que ela organize a maneira como planejamos, ensinamos, avaliamos e construímos nossas relações dentro da escola.

Nesse sentido, a escutatória deixa de ser apenas uma atitude individual para se tornar uma forma de fazer educação. Ela rompe com práticas tecnicistas, que enxergam os sujeitos apenas como receptores de conteúdos, e propõe processos construídos por meio do diálogo, da participação, da corresponsabilidade e da produção coletiva de sentidos. Escutar passa a ser também um método de trabalho.

Essa compreensão aparece igualmente no texto “A escuta como ferramenta de apoio à prática docente” (Soares et al., 2025). Os autores defendem que escutar não é apenas um gesto de empatia, mas uma ação pedagógica intencional que fortalece o diálogo, favorece aprendizagens significativas e contribui tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a saúde emocional dos próprios professores. O texto reforça uma ideia que acompanha toda esta pesquisa: ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas construir relações educativas baseadas em vínculo, respeito, confiança e responsabilidade.

Esse artigo também me chamou atenção porque reafirma algo que percebi durante minha formação. Aprendemos inúmeras metodologias de ensino, discutimos planejamento, avaliação, elaboração de objetivos e organização curricular, mas pouco se fala sobre aprender a ouvir. Parece que a formação docente prepara o professor para explicar, conduzir e falar, mas raramente o prepara para escutar.

Foi justamente essa ausência que comecei a perceber durante minhas experiências de estágio. Em alguns momentos, demonstrar afeto, acolher ou estabelecer vínculos era visto quase como um risco para a postura profissional. Isso sempre me causou inquietação. Afinal, como compreender verdadeiramente um estudante sem construir confiança? Como planejar intervenções pedagógicas sem conhecer aquilo que ele vive? Como acolher dificuldades que sequer foram escutadas?

Por isso, continuo defendendo aquilo que apresentei no tópico anterior: a ética profissional não exige distanciamento. Pelo contrário. Ela exige responsabilidade na forma como nos aproximamos do outro. A afetividade não enfraquece a docência, nem compromete a autoridade do professor. Ela fortalece os vínculos que tornam possível o próprio processo educativo. Sem vínculo dificilmente haverá confiança; sem confiança dificilmente haverá escuta; e sem escuta não existe educação verdadeiramente humanizada.

Essa compreensão também encontra fundamento na proposta da Pedagogia do Acolhimento, inspirada na ética da alteridade de Emmanuel Lévinas. Nessa perspectiva, a educação deixa de estar centrada no indivíduo isolado e passa a ser compreendida a partir da responsabilidade ética pelo outro. Isso significa reconhecer que a relação educativa nasce do encontro, do reconhecimento da vulnerabilidade humana e da disposição para responder às necessidades de quem aprende. Assim, o acolhimento deixa de ser um gesto opcional e passa a constituir uma responsabilidade ética (Guedes, 2023).

Essa ideia dialoga profundamente com a escutatória. Não existe acolhimento sem escuta. Escutar é reconhecer que o outro possui uma história, uma cultura, sentimentos, medos, desejos e experiências que precisam ser considerados no processo educativo. Mais do que ouvir palavras, trata-se de reconhecer sujeitos.

É justamente por isso que compreendo a escutatória como um dos fundamentos da educação que defendo neste trabalho. Ela não representa apenas um meio de comunicação e nem uma estratégia pedagógica, mas representa uma forma de compreender o conhecimento, de construir relações, de produzir políticas públicas, de organizar práticas educativas e, principalmente, de reconhecer o outro em sua humanidade.

Se a educação pretende formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade, ela também precisa aprender a escutar. Porque, antes de ensinar qualquer conteúdo, existe uma pergunta que o professor precisa estar disposto a responder todos os dias: quem é o sujeito que está diante de mim e o que sua história tem a me ensinar?

Se a escuta organiza a prática docente, ela também transforma a maneira como o professor planeja seu trabalho. Não faz sentido elaborar estratégias pedagógicas antes de

conhecer quem são os estudantes, quais são suas experiências, suas dificuldades, seus interesses e as condições em que vivem. Planejar sem escutar significa partir de pressupostos; planejar depois da escuta significa partir da realidade. É por isso que compreendo a escutatória não apenas como uma atitude ética, mas também como um fundamento metodológico da prática pedagógica. O professor não pode compreender quem não conhece. Não pode conhecer quem não escuta. E não pode transformar uma realidade que nunca se permitiu ouvir.

8. A AFETIVIDADE COMO DIMENSÃO ÉTICA NOS DIFERENTES ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO (A) PEDAGOGO(A)

Ao longo desta pesquisa, tornou-se cada vez mais evidente que a afetividade não representa um risco para a ética profissional, como muitas vezes se afirma no cotidiano escolar. Pelo contrário, compreendo que ela constitui uma de suas bases. A ética não exige que o professor se torne distante ou indiferente, mas que saiba estabelecer vínculos responsáveis, respeitosos e comprometidos com a formação humana. Sem esse vínculo não existe escuta verdadeira e, sem escuta, dificilmente a educação consegue cumprir sua função humanizadora. É justamente por isso que acredito que a afetividade, a escuta e o acolhimento não pertencem a uma etapa específica da educação, mas constituem uma postura ética que acompanha o(a) pedagogo(a) em qualquer contexto de atuação.

No âmbito pedagógico, a afetividade assume formas diferentes porque cada realidade educativa apresenta necessidades próprias. Ela muda de expressão, mas nunca desaparece. Na Educação Infantil, manifesta-se no cuidado, na construção da segurança emocional e nos primeiros vínculos que sustentam o desenvolvimento da criança. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aparece na escuta do processo de alfabetização, quando o professor compreende que cada criança possui seu próprio tempo para aprender. Nos anos finais, torna-se fundamental na mediação dos conflitos, das emoções e da construção da identidade durante a adolescência. No Ensino Médio, escutar significa reconhecer angústias, incertezas, escolhas profissionais, pertencimento e projetos de vida. Na Educação de Jovens e Adultos, a escuta acolhe histórias interrompidas e devolve dignidade às trajetórias que muitas vezes foram marcadas pela exclusão. Na gestão escolar, a escuta deixa de acontecer apenas entre professor e estudante e passa a organizar toda a comunidade escolar, fortalecendo o diálogo entre famílias, profissionais e estudantes. Na pedagogia hospitalar, ela se traduz no esperançar. E na pedagogia carcerária, representa a capacidade de enxergar o sujeito para além do crime, reconhecendo sua humanidade e seu direito à educação.

Durante a leitura do texto de Pereira (2017), uma expressão permaneceu comigo: "mãos que se abraçam". Talvez porque ela traduza, de maneira muito sensível, a forma como compreendo a educação. Quando penso em uma educação humanizada, não imagino um trabalho realizado apenas pelo professor, mas um movimento coletivo construído por estudantes, famílias, docentes, gestores, coordenadores e toda a comunidade escolar. São diferentes mãos que se encontram, se apoiam e caminham na mesma direção, unidas pelo

compromisso com a formação humana. A partir dessa expressão, procurei compreender como a autora relacionava a afetividade e o cuidado às práticas desenvolvidas em outros espaços educativos e de atenção ao ser humano.

A pesquisa analisa como a afetividade e o cuidado contribuem para fortalecer o vínculo entre terapeuta e assistido, dando visibilidade a essas práticas. Durante a leitura, estabeleci um paralelo entre essa relação e a existente entre professor e aluno, pois compreendi que ambas são construídas por meio da afetividade, do cuidado e do reconhecimento do outro. Essa aproximação tornou-se ainda mais significativa porque a autora evidencia que o fortalecimento dos vínculos humanos constitui elemento essencial nos processos de cuidado, compreensão que também sustenta uma educação pautada na escuta, no acolhimento, no respeito e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito.

O texto conversa diretamente com minha pesquisa, pois os resultados mostraram que a afetividade e o cuidado se manifestam por meio de acolhimento, escuta sensível, respeito ao indivíduo, gestos simples como olhar, toque e sorriso (Pereira, 2017). Esses resultados reforçam a compreensão defendida nesta pesquisa de que esses elementos são fundamentais para fortalecer vínculos humanos, sendo tão importantes quanto os aspectos técnicos no processo de cuidado.

As reflexões despertadas por essa leitura ampliaram minha compreensão sobre a afetividade, mostrando que ela não pertence exclusivamente ao espaço escolar. Ela está presente em qualquer relação fundamentada no cuidado, no acolhimento e no reconhecimento da dignidade humana. Essa compreensão amplia o entendimento de que a afetividade ultrapassa os limites da sala de aula e constitui um princípio presente em diferentes relações humanas fundamentadas no cuidado.

Se hoje eu tivesse de sintetizar a educação em uma única expressão, escolheria justamente essa: mãos que se abraçam. Nela, enxergo a afetividade, o cuidado, a corresponsabilidade e o compromisso coletivo que sustentam uma educação verdadeiramente humanizada.

É necessário um aprofundamento na área da pedagogia carcerária de forma atenta e sensível. Ainda são poucos os estudos que discutem essa realidade articulando-a às práticas educativas humanizadas, sensíveis e de acolhimento. A mediação pedagógica no cárcere envolve desafios relacionados à desigualdade, à formação docente e às condições do sistema prisional, mas também revela possibilidades de construção do conhecimento por meio de práticas críticas, reflexivas e contextualizadas.

Ao discutir essa temática, Lopes (2023) investiga a mediação da informação no sistema prisional a partir da atuação de professores no Programa de Educação nas Prisões, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto. O objetivo é compreender como essas práticas se relacionam com os mecanismos de controle do Estado e de que forma podem contribuir para a construção do conhecimento dos sujeitos privados de liberdade. Nesse sentido, a educação no cárcere pode promover processos de transformação, especialmente quando centrada na mediação, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos.

Essas reflexões dialogam diretamente com esta pesquisa ao evidenciar que a aprendizagem acontece por meio da mediação pedagógica, demonstrando que o professor não apenas ensina conteúdos, mas estabelece relações com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, ao discutir práticas educacionais humanizadas no contexto prisional, a pesquisa reforça a importância da sensibilidade, do respeito e do reconhecimento do outro. Essa compreensão também se conecta com as reflexões desenvolvidas neste capítulo sobre a formação do(a) pedagogo(a), evidenciando a necessidade de adaptar a prática pedagógica às diferentes realidades sociais.

A centralidade da mediação pedagógica no processo de aprendizagem já é amplamente reconhecida. Entretanto, essa mediação somente se concretiza quando o professor considera os sujeitos em sua realidade social, histórica e cultural. O contexto em que o estudante está inserido influencia diretamente o ensino e a aprendizagem, tornando a educação um importante instrumento de transformação social. Assim, a prática pedagógica precisa reconhecer essas especificidades para promover aprendizagens significativas, compreendendo que o conhecimento é construído de forma coletiva e contextualizada.

A pesquisa de Lopes (2023) reforça essa compreensão ao evidenciar que a atuação pedagógica no sistema prisional exige uma mediação comprometida com as condições sociais e históricas dos sujeitos. Nessa perspectiva, o professor assume um papel fundamental na construção de conhecimentos contextualizados e significativos, fortalecendo práticas educativas pautadas no diálogo, na valorização do outro e na transformação social.

Há pouco debruçamento sobre as diferentes áreas de atuação do(a) pedagogo(a). No curso de Pedagogia da UFPB, uma das disciplinas de Seminário Temático, apesar da carga horária reduzida, abordou os diferentes contextos educativos de atuação do pedagogo. E foi nesse momento que conheci a pedagogia carcerária e hospitalar. Elas foram as que mais me marcaram. Imagino a sensação e a responsabilidade do professor inserido nessas realidades, tendo a missão de fazer da educação um instrumento de transformação, esperança e

reintegração social. Para além da sala de aula, há uma magia educativa pouco conhecida e pouco valorizada. Magia essa que está justamente nos diferentes contextos de atuação pedagógica. Pouco se fala, pouco se discute, pouco se apresenta e pouco se incentiva o conhecimento dessas áreas. Desse modo, também não se abrem portas para que futuros pedagogos conheçam outros campos de atuação nem compreendam como podem atuar neles. Essa é mais uma das minhas inquietações acadêmicas pessoais. Acredito que discutir essas possibilidades seja importante porque amplia a autonomia de escolha dos futuros pedagogos e permite que conheçam áreas que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas durante a graduação.

Talvez esses contextos tenham me marcado justamente porque evidenciam algo que defendo ao longo desta pesquisa: quanto mais complexa é a realidade vivida pelos sujeitos, mais indispensáveis se tornam a escuta, o acolhimento, o vínculo e a afetividade. Seja na escola, no hospital, no sistema prisional ou em qualquer outro espaço educativo, o trabalho do pedagogo(a) continua sendo profundamente humano. Mudam os contextos, mudam os desafios, mas permanece o compromisso ético de reconhecer o outro em sua dignidade e de fazer da educação uma possibilidade de transformação.

Essa compreensão também explica um posicionamento que fui construindo durante minha formação. Sempre que digo que desejo atuar na pedagogia carcerária, percebo certo espanto. Ainda persiste, inclusive entre profissionais da educação, uma compreensão limitada sobre alguns espaços de atuação do(a) pedagogo(a), especialmente aqueles historicamente marcados por preconceitos. Entretanto, se a ética docente pressupõe reconhecer a dignidade humana, ela não pode estabelecer fronteiras sobre quem merece ou não ser escutado. Nenhuma pessoa deixa de ser sujeito de aprendizagem em razão do contexto em que vive. Defendo, portanto, que a afetividade e a escuta também precisam alcançar aqueles que foram historicamente invisibilizados, pois é justamente nesses contextos que a educação reafirma seu compromisso com a justiça, com a inclusão e com a humanização.

Essa defesa nasce também das vivências que tive durante os estágios não obrigatórios. Em alguns momentos, ouvi que o professor deveria manter distância, evitar demonstrações de afeto e limitar o vínculo com os estudantes em nome da ética profissional. Essas vivências despertaram em mim uma inquietação que acompanha toda esta pesquisa. Hoje compreendo que o problema nunca foi o afeto, mas a forma como ele, muitas vezes, é mal interpretado. A afetividade não compromete a autoridade docente; ao contrário, fortalece relações de confiança, amplia as possibilidades de diálogo e cria condições para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa. A ética não exclui o vínculo. É justamente o vínculo que

possibilita ao professor conhecer, compreender e intervir de maneira responsável na realidade do outro.

Essa compreensão também me faz questionar a própria formação docente. Muitas vezes, durante a graduação e os estágios, somos orientados sobre aquilo que não devemos fazer: não criar muito vínculo, não conversar com os pais, não ultrapassar determinados limites. Entretanto, pouco se ensina sobre como construir essas relações de maneira ética e responsável. Não basta dizer ao futuro professor o que evitar; é preciso prepará-lo para lidar com pessoas. Saber acolher uma família, conduzir uma conversa difícil, mediar conflitos, reconhecer o sofrimento de uma criança, ouvir antes de agir, tudo isso também faz parte da docência. Talvez muitos dos receios que existem em torno da afetividade não estejam relacionados ao afeto em si, mas à ausência de formação para vivê-lo de forma ética. Ao meu ver, essa lacuna poderia ser enfrentada por meio de espaços permanentes de diálogo e formação continuada, nos quais os próprios professores compartilhassem experiências, dúvidas, dificuldades e estratégias construídas no cotidiano escolar.

Aprendi, na prática, que não consigo educar à distância. Durante o recreio, prefiro estar brincando, correndo, ouvindo as conversas, acompanhando os conflitos e observando como as crianças constroem suas relações. É nesse espaço, muitas vezes invisível aos planejamentos, que compreendo quem precisa de ajuda, quem está triste, quem foi excluído de uma brincadeira ou quem simplesmente precisava ser ouvido naquele dia. Essa convivência me ensinou que a escuta não acontece apenas durante a aula. Ela acontece na fila, no recreio, na chegada à escola, nos pequenos gestos do cotidiano. Enquanto estou com as crianças, procuro estar verdadeiramente presente. Essa disponibilidade me transformou tanto quanto espero contribuir para a formação delas.

Essa pesquisa também me permitiu compreender que não existe afetividade sem disponibilidade para ser afetado. O professor que se fecha completamente para o encontro dificilmente conseguirá compreender o outro em sua totalidade. Escutar exige deixar-se tocar, deixar-se transformar e reconhecer que a experiência educativa também modifica quem ensina. Talvez seja justamente isso que a ética da afetividade propõe: não a perda da autoridade, mas a coragem de permanecer humano diante do outro.

Assim, a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) nos diferentes espaços de atuação contribui para práticas educacionais humanizadas porque transforma a maneira como o outro é percebido. Antes de enxergar o estudante como um número, um diagnóstico, um comportamento ou uma dificuldade de aprendizagem, o professor passa a reconhecê-lo como pessoa. E quando isso acontece, o planejamento deixa de ser apenas uma organização de

conteúdos para tornar-se também um compromisso ético com a formação humana. A escuta deixa de ser uma técnica e passa a ser uma postura; o acolhimento deixa de ser um gesto ocasional e passa a orientar as relações educativas; e a afetividade deixa de ser vista como fragilidade para ocupar o lugar que, ao meu ver, sempre lhe pertenceu: o de dimensão ética da prática pedagógica.

Como dizia Paulo Freire (1967, p. 97), "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem." Talvez seja justamente essa coragem que a docência precisa recuperar. A coragem de escutar antes de julgar. De acolher antes de rotular. Reconhecer o outro em sua humanidade antes de qualquer diagnóstico, desempenho ou contexto social. Ensinar, nesse sentido, é também um ato de afeto. É acreditar que toda pessoa pode aprender, transformar-se e reconstruir sua história quando encontra alguém disposto a caminhar ao seu lado. O professor torna-se, assim, uma voz de resistência ética em tempos de indiferença, e a escola reafirma sua verdadeira vocação: ser um espaço onde o conhecimento, o cuidado, o diálogo e a esperança pertencem a todos. Ensinar, nesse sentido, é também um ato de afeto. E o professor torna-se, assim, uma voz de resistência ética em tempos de indiferença.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa, percebi que a escolha pelo tema não aconteceu por acaso. Ela nasceu das inquietações que acompanharam minha formação muito antes do ingresso na universidade e foi sendo fortalecida pelas experiências vividas ao longo do curso de Pedagogia. Ao revisitar minha trajetória, compreendo que minha maneira de entender a educação foi construída nas relações estabelecidas com minha família, com os professores que marcaram minha formação, com as experiências escolares, com a universidade e, principalmente, com os diferentes contextos de estágio. Cada uma dessas vivências contribuiu para a construção da concepção de educação humanizada que sustenta esta pesquisa.

Foi, entretanto, durante a formação inicial e nas experiências de estágio que essas inquietações ganharam maior intensidade. Em diferentes momentos, ouvi que o professor deveria manter certa distância dos estudantes e evitar demonstrações de afeto em nome da ética profissional. Essas orientações despertaram em mim um questionamento que permaneceu durante toda a graduação: a ética realmente exige o distanciamento afetivo ou seria justamente por meio da afetividade, da escuta e do acolhimento que ela se concretiza na prática pedagógica? Essa pergunta deixou de ser apenas uma inquietação pessoal e tornou-se o ponto de partida desta investigação.

Ao longo da graduação, essas inquietações passaram a dialogar com as reflexões desenvolvidas em diferentes componentes curriculares que marcaram minha formação, como Filosofia da Educação, Fundamentos Epistemológicos da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Didática, Organização do Trabalho Pedagógico e Seminário Temático. Embora abordassem temáticas distintas, todas contribuíram para ampliar minha compreensão sobre a educação, a formação humana e a prática pedagógica. Além delas, o contato com autores como Paulo Freire, John Dewey, Edgar Morin, Vygotsky, Rubem Alves, Pierre Bourdieu, Carl Rogers, Humberto Maturana, entre outros, possibilitou compreender teoricamente inquietações que, até então, eu reconhecia apenas por meio das experiências vividas. Aos poucos, percebi que o problema nunca esteve na afetividade, mas nas interpretações reducionistas que, muitas vezes, a associam à perda da autoridade ou à ausência de profissionalismo. Foi dessa necessidade de compreender melhor essa relação que surgiu o desejo de investigar a afetividade como dimensão ética da prática pedagógica.

Ao longo desta pesquisa procurei responder à seguinte questão: *em que a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) pode contribuir para práticas educacionais humanizadas e éticas que visam à formação do ser humano em sua completude?*

A investigação permitiu compreender que a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a), independentemente do contexto educativo em que atua, contribui diretamente para práticas educacionais humanizadas e éticas porque possibilita a construção de vínculos, fortalece a escuta, promove o acolhimento e reconhece o outro como sujeito de direitos, saberes, histórias e experiências. Mais do que favorecer relações interpessoais, a afetividade revelou-se, ao longo desta pesquisa, uma dimensão ética da prática pedagógica, orientando formas de atuação comprometidas com a dignidade humana e com a formação integral dos estudantes.

Para responder a essa questão, foi necessário compreender, inicialmente, as contradições ainda presentes na formação docente, que frequentemente separa razão e afetividade como se fossem dimensões incompatíveis da prática pedagógica. Ao longo da investigação, tornou-se evidente que essa oposição é insuficiente para compreender a complexidade das relações educativas. Os referenciais teóricos analisados demonstraram que a afetividade não fragiliza a autoridade docente nem compromete a ética profissional; ao contrário, fortalece práticas fundamentadas na responsabilidade, no respeito, no cuidado e no compromisso com o outro.

Também foi possível compreender que a afetividade assume diferentes formas conforme o contexto educativo, sem perder sua essência. Na Educação Infantil, manifesta-se no cuidado e na construção dos primeiros vínculos; na alfabetização, aparece na escuta dos diferentes tempos de aprendizagem; na Educação de Jovens e Adultos, acolhe trajetórias marcadas por interrupções e exclusões; na gestão escolar, fortalece o diálogo entre os diferentes sujeitos da comunidade educativa; e, em espaços historicamente invisibilizados, como a pedagogia hospitalar e a pedagogia carcerária, reafirma a educação como possibilidade de esperança, dignidade e transformação humana.

A pesquisa evidenciou, ainda, que a formação inicial e as experiências vividas ao longo da trajetória acadêmica desempenham papel decisivo na construção da identidade docente. As disciplinas cursadas, os estágios, as experiências de pesquisa, as reflexões filosóficas e epistemológicas e o contato com diferentes autores contribuíram para ampliar minha compreensão sobre a docência e fortaleceram a convicção de que ensinar exige mais do que domínio de conteúdos: exige disponibilidade para escutar, acolher, estabelecer vínculos e reconhecer a singularidade de cada sujeito.

Finalmente, constatou-se que uma educação verdadeiramente humanizada não pode prescindir da afetividade. Ela constitui um princípio que atravessa a ética, a escuta, o acolhimento e as relações construídas no cotidiano escolar, possibilitando que o processo

educativo ultrapasse a transmissão de conhecimentos e se consolide como uma experiência de formação humana. Dessa forma, compreendo que a questão central desta pesquisa foi respondida ao demonstrar que a afetividade não representa um elemento secundário da prática pedagógica, mas uma dimensão ética indispensável ao exercício da docência e à construção de práticas educativas comprometidas com a humanização.

Nesta pesquisa, o objetivo geral de i*nvestigar em que sentido a relação afetiva desenvolvida pelo(a) pedagogo(a) contribui para práticas educacionais éticas e humanizadas que visam a formação do ser humano em sua completude* foi alcançado ao demonstrar que a afetividade constitui uma dimensão ética da prática pedagógica e contribui para a construção de práticas educacionais humanizadas. Da mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados ao examinar as contradições ainda presentes na formação docente, analisar a presença da afetividade em diferentes contextos de atuação do(a) pedagogo(a), compreender a influência da formação inicial e das experiências profissionais na construção da identidade docente e identificar que o vínculo, a escuta e o acolhimento fortalecem práticas educativas éticas, inclusivas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Durante a pesquisa tornou-se evidente que afetividade, ética, escuta, escutatória, acolhimento, experiência e humanização não constituem conceitos isolados. Ao contrário, esses fundamentos se articulam e sustentam uma mesma compreensão de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. A afetividade possibilita o vínculo; o vínculo abre espaço para a escuta; a escuta, quando compreendida para além do simples ouvir, transforma-se em escutatória, isto é, em reconhecimento do outro como sujeito de saberes, direitos e experiências; o acolhimento traduz essa postura nas relações cotidianas; e a ética orienta todas essas ações para que aconteçam de forma responsável, respeitosa e comprometida com a dignidade humana. Nesse percurso, a experiência também assume papel central, pois é por meio dela que professores e estudantes constroem sentidos, ressignificam práticas e se transformam mutuamente. É justamente esse movimento que torna possível uma prática pedagógica verdadeiramente ética, humanizadora e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Quando iniciei esta pesquisa acreditava que estava defendendo a afetividade como um elemento importante da prática pedagógica. Ao concluí-la, compreendo que essa defesa tornou-se muito maior. Hoje percebo que defendo uma concepção de educação em que conhecer vem depois de reconhecer; em que ensinar começa pela escuta; em que autoridade não significa distanciamento; em que ética não exige frieza; e em que o vínculo não diminui o professor, mas amplia sua responsabilidade diante do outro. Compreendo, hoje, que educar é

construir relações capazes de reconhecer a humanidade presente em cada sujeito. Talvez essa tenha sido a maior aprendizagem que esta pesquisa me proporcionou: entender que a afetividade não ocupa um lugar periférico na educação, mas constitui uma das bases éticas que sustentam uma prática pedagógica verdadeiramente humanizada.

Esta pesquisa pretende contribuir para ampliar as discussões sobre a afetividade no campo da Pedagogia, compreendendo-a como fundamento ético, político e pedagógico da atuação docente. Ao problematizar concepções que ainda associam ética ao distanciamento afetivo, defende que o vínculo, a escuta e o acolhimento qualificam as relações educativas e fortalecem os processos de ensino e aprendizagem. Espera-se, ainda, que essas reflexões contribuam para a construção de práticas educativas mais democráticas, inclusivas e humanizadas, incentivando professores, gestores e demais profissionais da educação a reconhecerem a afetividade como parte constitutiva da prática pedagógica.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado na dimensão teórica da afetividade como fundamento ético da prática pedagógica, reconheço que muitas questões permanecem abertas e podem ser aprofundadas em estudos futuros. Pretendo dar continuidade a essas reflexões em minha trajetória acadêmica, ampliando as discussões sobre a atuação do(a) pedagogo(a) em diferentes contextos educativos, especialmente na pedagogia hospitalar, na pedagogia carcerária e na gestão escolar, áreas que despertaram meu interesse ao longo da graduação e que evidenciam, de maneira singular, a importância da escuta, do acolhimento e da construção de vínculos. Também desejo aprofundar essas investigações em programas de pós-graduação, compreendendo de forma mais ampla como a afetividade se concretiza nas práticas educativas e como pode contribuir para a construção de políticas, processos formativos e instituições cada vez mais humanizadas. Espero que esta pesquisa represente não um ponto de chegada, mas o início de um percurso investigativo que continuará acompanhando minha atuação como pedagoga e pesquisadora, especialmente nos campos da gestão educacional, da pedagogia hospitalar e da pedagogia carcerária.

Se esta pesquisa representa a defesa de uma ideia, ela termina exatamente como começou: reafirmando que a afetividade não constitui um elemento acessório da prática pedagógica. Ela é uma dimensão ética da docência, pois é por meio do vínculo, da escuta, do acolhimento e do reconhecimento do outro que a educação encontra seu sentido mais humano. É essa compreensão que pretendo levar para minha atuação profissional, para as pesquisas que ainda desejo desenvolver e para cada espaço educativo em que vier a atuar, acreditando que toda prática pedagógica comprometida com a dignidade humana também é uma prática afetiva.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. *Formação de professores para a Educação Infantil: desafios e possibilidades*. [S.l.], 2022.

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida.* Campinas: Papirus, 2018.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais*. Campinas: Verus, 2011. Disponível em: https://doceru.com/doc/xssn8x0. Acesso em: 24 jul. 2026.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

AMORIM NETO, Roque do Carmo. *Ética e moral na formação inicial de professores*. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/server/api/core/bitstreams/6fde39a7-0c13-43c8-871d-5b1f5d1102e2/content. Acesso em: 24 jul. 2026.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, Carlota (org.). *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados.* Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 267-292.

BARCELOS, Valdo. Por uma ecologia da aprendizagem humana: o amor como princípio epistemológico em Humberto Romesín Maturana. *Educação*, Porto Alegre, v. 29, n. 3, 2006. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/494. Acesso em: 4 jul. 2026.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 4 jul. 2026.

CAIRES, Samuel Belarmino. *Educação (im)possível: escuta do professor-sujeito na educação contemporânea.* 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) — Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2017. Disponível em: Repositório Saber Aberto UNEB. Acesso em: 24 jul. 2026.

CAVALCANTE, Heidd Emanuelle Alves. *Afetividade na educação infantil: o que pensam as educadoras sobre a relação de afeto com as crianças*. 2019. 54 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16331 Acesso em: 24 jun. 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. *A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica*. Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 13-16, jan./jun. 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. O sonho da docência: fantástico tear. *Revista SulAmericana de Filosofia e Educação* – RESAFE, n. 35, p. 4-24, jan./abr. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Docência: notas sobre a dimensão ética da profissão.* In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de, et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3 ed, nova ortografia, Brasilia: Liber livro, 2011, p. 81-99.

DRUMOND, Viviane. O estágio na educação infantil: entrelaçando teoria e prática. In: BRASIL. *Estágio supervisionado na educação infantil: possibilidades de articulação entre teoria e prática.* Brasília: MEC, 2019. p. 27–39.

ESAMC. *Psicologia do desenvolvimento: etapas do crescimento humano e principais teorias.* [S. l.]: ESAMC, s.d. Disponível em: https://www.esamc.br/etapas-do-crescimento-humano-e-principais-teorias/. Acesso em: 14 jun. 2026.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, Edson Carvalho. Por uma pedagogia do acolhimento. *Revista Tópicos Educacionais,* Recife, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/256857. Acesso em: 24 jul. 2026.

GUERGOLET, Beatriz Borba. *A importância das relações afetivas na aprendizagem discente.* 2024. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Curitiba, 2024. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/96569 Acesso em: 17 jun. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Fernando Cruz. *Mediação da informação no cárcere: uma análise por intermédio da educação nas prisões.* 2023. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da UNESP. Acesso em: 24 jul. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos é proposições*. 7. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MARTINO, Luís Mauro Sá; MARQUES, Ângela Cristina Salgueiro. Epistemologia da comunicação. In: Intercom, *Rev. Bras. Ciênc. Comun.* 42 (3): Sep-Dec 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1809-5844201931

MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 13, n. 2, p. 105-111, dez. 2005 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 16 jun. 2026.

NERY, Vanessa Cristina Girotto; BARBOSA, Ana Maria da Silva. A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa , v. 16, 2021 . Disponível em

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100203&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jul. 2026.

PEREIRA, Bárbara Maria Dultra. *Mãos que se abraçam: afetividade, cuidado e as práticas integrativas complementares no Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgar Santos da UFBA*. 2017. 239 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência: diferentes concepções. In: R*evista Poíesis* - Volume 3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Acesso em: 15 jul. 2026

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de prof*essores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRADO, Edna. *Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional.* Petrópolis: Vozes, 2012. 88 p. (Estágios)

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais Acesso em: 14 jun. 2026.

ROSENDO, Teodulino Mangueira; GUALBERTO, Golda Meir de Moura. A escuta(tória) como fundamento epistêmico, político e metodológico na construção das Diretrizes Municipais de Qualidade e Equidade na Educação Infantil: a experiência de Triunfo – Paraíba. In: *Identidades docentes em movimento*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/05/ID-M-v.-1-cap-6_A-Escutatoria-como-fundamento-epistemico-politico-e-metodologico-na-construcao-das-Diretrizes.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

SANTOS, Cristiano Proença; MESQUITA, Danielle Barbosa Martins Rodrigues; NONATO, Danielle Priscilla dos Reis; SANTANA, Elenice Vanda da Silva; OLIVEIRA, Luciana Martins Rodrigues de; NASCIMENTO, Sara Lima. A emoção no desenvolvimento infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 2982–2995, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i5.5910. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5910. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, Pedro Dias dos; SANTOS, Francely Aparecida dos. *Estudo da epistemologia no PPGE: um relato de experiência formativa.* In: XVI Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPED 2025), 2025.

SANTOS, Magnúcia Bezerra Soeiro dos. *Afetividade nas práticas educativas: uma análise desse processo de mediação no curso de Pedagogia.* 2024. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SILVA, Arielle Cristhine da; SILVA, Eliana de Oliveira; SILVA, Jhoneta Bruna Crispim da; CUNHA, Maria Rita da; OLIVEIRA, Neidemar Santos de; PEREIRA, Vilma de Souza Neris. Educação e empatia: a importância da relação professor-aluno. RCMOS – *Revista Científica Multidisciplinar O Saber, Brasil,* v. 1, n. 1, 2025. DOI: 10.51473/rcmos.v1i1.2025.1011. Disponível em: https://submissoesrevistarcmos.com.br/rcmos/article/view/1011. Acesso em: 24 jul. 2026.

SISTEMA POSITIVO. *Sistema Positivo de Ensino*. Disponível em: https://www.sistemapositivo.com.br/. Acesso em: 11 jul. 2026.

TORQUATO JÚNIOR, Emiliano; FARIAS NETO, Josenildo; SILVA, Soraya Fernandes da; SANTOS, Vívia Dayana Gomes dos; SANTOS, Claudiene dos. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e suas implicações para o ensino. R*evista Brasileira de Ensino e Aprendizagem (REBENA)*, v. 10, p. 43-59, 2025. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/308 Acesso em: 14 jun. 2026.

VAZ, Eliane de Oliveira Marinho. *Relatos de uma universitária: a importância de se considerar a relação humanizada entre as emoções e o cognitivo dentro do processo ensino-aprendizagem. 2019.* 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16671/1/EOMV09092019.pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.