



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANDRESSA IARA SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS E A IDENTIDADE DOCENTE: A
REALIDADE PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL**

PICOS – PI
2023

ANDRESSA IARA SANTOS

A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS E A IDENTIDADE DOCENTE: A
REALIDADE PÓS ISOLAMENTO SOCIAL

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Piauí, como requisito para obtenção do grau
de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Jeriane da Silva
Rabelo

PICOS – PI

2023

ANDRESSA IARA SANTOS

A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS E A IDENTIDADE DOCENTE: A
REALIDADE PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Piauí,
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Jeriane da Silva Rabelo

Picos – PI, 27 de março 2023.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a. Jeriane da Silva Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Nilton Ferreira Bittencourt Junior
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.^a. Dra. Maria da Conceicao Rodrigues Martins
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Aos meus avós, Generosa Carvalho Santos e Adão Borges dos Santos que tanto se dedicaram para minha educação, me proporcionando uma vida marcada pela valorização da simplicidade e do conhecimento. Também dedico ao meu noivo Dennilton Alves por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos, me incentivando e ajudando.

AGRADECIMENTOS

De todas as pessoas a quem agradecer, inicio agradecendo Aquele que é dono dos meus dias, Aquele que me dá oportunidade de viver e sentir tudo aquilo que faz parte de quem sou. Deus. Desde muito nova escutei que era amada e escolhida. Minha mãe, que sempre me mostrou o caminho da Verdade, sempre fez questão de ensinar a mim e meus dois irmãos (Iaghu Álisson e Lucas Carvalho), a importância de um coração temente a Deus. Minha gratidão a Deus que manteve minha fé, que assim como eu, segue se resignificando a cada dia.

Aos meus pais, Francisco Alcione de Carvalho Santos e Ivaneuda Maria Santos que me acompanham sempre, que sonham por mim e me incentivam a continuar acreditando que é possível fazer a diferença no meu cotidiano, os mesmos me ensinaram que o ato mais virtuoso nos dias atuais é ser gentil. Sem eles, minha vida não seria tão leve como ela é.

Agradeço aos meus avós Adão Borges dos Santos e Generosa de Carvalho Santos que estão ao meu lado desde que nasci, me apoiando e me proporcionando um amor inexplicável. Agradeço todo empenho pela minha educação para a realização do sonho de ter uma neta formada. Bem como, o investimento financeiro que fora feito durante toda minha jornada educacional, tendo consciência que este sonho carregou todas as dificuldades superadas por uma dona de casa semialfabetizada e um apicultor iletrado. A dedicação deles é o meu encorajamento para continuar acreditando na mudança através da Educação.

Ao meu noivo, Dennilton Alves por me acompanhar ao longo dessa trajetória, colaborando para meu crescimento e apoiando minhas escolhas. Como também, pela disponibilidade em todos os momentos que precisei e que foram cruciais neste curso. Seu abraço por muitas vezes foi fundamental para derrubar inseguranças e medos a cada novo desafio a ser enfrentado. Sua presença acalenta meus dias nebulosos e me traz paz.

A todos os meus tios e tias que ainda que indiretamente contribuíram para que este sonho se tornasse possível, em especial, a minha tia, Gedalva Carvalho e seu marido Jailson Marques que tanto amo e reconheço toda ajuda necessária para esta realização, obrigada por todo auxílio prestado e por fazerem parte de todos os momentos até aqui. Minhas tias Erivana Castro e Leiane Marques (*in memoriam*) que

fizeram parte de cada fase da minha vida e são como inspirações para mim, refletindo amor e alegria em cada encontro que tive a oportunidade de participar. Meu tio, Erivan Adriano (*in memoriam*) que esboçou seu desejo por me ver nesta etapa, mas que sua jornada terrena terminou antes mesmo desta realização. Carregarei comigo cada momento como um presente.

Agradeço aos meus avós maternos, Maria Isabel da Conceição e Domingos Adriano de Sousa (*in memoriam*) que são exemplos de força e coragem para toda a família.

À minha orientadora, Jeriane Rabelo que esteve comigo, dando todo suporte necessário durante este trajeto, ressignificando concepções que foram pré-estabelecidas sobre este Trabalho, que por muito tempo foi semeado sentimentos de medo e insegurança, mas logo nos primeiros encontros foi substituído por esperança e resiliência. Tornando este caminho leve e afável. Minha admiração e gratidão pela paciência para comigo.

Aos amigos que me afetaram positivamente ao longo do curso, sobretudo a minha equipe que está comigo desde o primeiro trabalho acadêmico, composto por Brenna Lígia, Maria Sousa e Ranny Gabrielly, essa conquista não seria possível sem elas, que tanto fizeram por mim e desenvolveram comigo ao longo desses dez (10) períodos. Acompanharam momentos bons e ruins e me deram forças para continuar quando mais precisei. Meu apreço pela minha dupla Ranny Gabrielly, com quem pude dividir todas as experiências acadêmicas e muitas para além da Universidade, todos os momentos contribuíram para que hoje formássemos uma amizade verdadeira e permanente.

A minha amiga e irmã Steffany Shaienny que não vivenciou a graduação comigo, mas sempre me acrescentou com seus estímulos e torcida pela minha formação.

Agradeço a todos os professores que me amparam de conhecimento e humanização, em especial ao professor Nilton Bittencourt que embora não saiba, tenho como exemplo de professor humano e sensível, pelas incontáveis vezes que me auxiliou de forma involuntária com seu jeito acolhedor.

Por fim, expresso minha gratidão àqueles que acreditaram em mim e torceram para que este momento chegasse. Foram esses atravessamentos afetivos que me significaram como professora Andressa.

“Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.” (ALVES, 1980, p. 13)

RESUMO

À medida que os estudos sobre a construção dos vínculos afetivos no processo no desenvolvimento do ser humano têm ganhado notoriedade, surge-se a necessidade de pensar sobre a identidade e a formação docente no cenário pós-isolamento social. O presente trabalho busca compreender o percurso da afetividade na construção da identidade docente, considerando o período pandêmico e as consequências que acarretadas, tal qual, o isolamento social, as aulas remotas e mudanças repentinas no formato de Ensino. Especificamente, tencionou-se (1) discutir a formação docente e as contribuições de uma aprendizagem significativa; (2) identificar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem; (3) apresentar possíveis impactos causados pelo isolamento social na formação docente. A pesquisa foi elaborada por meio de estudos bibliográficos que abordam sobre a temática da afetividade aliada ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, as reformulações vivenciadas ao longo dos anos em detrimento da Pandemia causada pelo Covid-19. Tendo como base para esta análise concepções e abordagens sobre afetividade com aporte de Henri Wallon (1995) e em estudos sobre formação de professores, com foco em Nóvoa (2017), Libâneo (2004; 2011) e Pimenta (1997; 2019) entre outros. Concluindo que a identidade docente está em constante construção, afetando e sendo afetada por meio de trocas e vivências entre discente-docente, assim como, ressignificando saberes por meio da ação-reflexão-ação. Por isso, as metodologias de ensino devem estar atreladas a finalidade do favorecimento às trocas afetivas para que ocorra o alcance da aprendizagem de forma significativa.

Palavras - chave: Afetividade. Ensino Superior. Identidade docente. Pandemia.

ABSTRACT

As studies on the construction of affective bonds in the process of human development have gained notoriety, there is a need to think about identity and teacher training in the post-social isolation scenario. The present work seeks to understand the path of affectivity in the construction of the teaching identity, considering the pandemic period and the consequences it entailed, such as social isolation, remote classes and sudden changes in the teaching format. Specifically, it was intended to (1) discuss teacher training and the contributions of meaningful learning; (2) identify the importance of affectivity in the teaching-learning process; (3) present possible impacts caused by social isolation on teacher training. The research was elaborated through bibliographical studies that address the theme of affectivity combined with the teaching-learning process, in view of the reformulations experienced over the years to the detriment of the Pandemic caused by Covid-19. Based on this analysis, conceptions and approaches on affectivity with contributions from Henri Wallon (1995) and studies on teacher education, focusing on Nóvoa (year), Libâneo (year) and Pimenta (year) among others. Concluding that the teaching identity is in constant construction, affecting and being affected through exchanges and experiences between student-teacher, as well as resignifying knowledge through action-reflection-action. Therefore, teaching methodologies must be linked to the purpose of favoring affective exchanges so that learning can be achieved in a meaningful way.

Keywords: Affectivity. University education. Teaching identity. Pandemic

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

COVID - 19 – Corona Vírus Disease

ERE - Ensino Remoto Emergencial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 – Análise de artigos e dissertações sobre Identidade Docente e apresentação dos artigos e livros	17
Quadro 02 – Fichamento de Artigo.....	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.	3
2 PERCURSO METODOLÓGICO	Erro! Indicador não definido.	7
2.1 Natureza e tipo de pesquisa	Erro! Indicador não definido.	
3 OS ASPECTOS AFETIVOS NO CENÁRIO PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL.....	Erro!	
Indicador não definido.		
3.1 O processo de construção da identidade docente.....		24
3.2 O papel da Afetividade para o processo de ensino-aprendizagem	Erro!	
Indicador não definido.		
3.3 Os vínculos sociais e afetivos através das interações e brincadeiras.....	Erro!	
Indicador não definido.		
3.4 A afetividade como um percurso para a resignificação da formação docente após o isolamento social.....	Erro!	Indicador não definido.
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.	
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.	

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o desenvolvimento afetivo é um exercício desafiador, visto que a Educação por muito tempo privilegiou a racionalidade em detrimento dos vínculos afetivos. Por isso, a presente pesquisa nos leva a pensar sobre a importância do desenvolvimento afetivo no âmbito educacional, em especial no Ensino Superior conforme o retorno das aulas presenciais, logo após a Pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2.

A Pandemia pelo Coronavírus ou Covid-19 reuniu consequências desafiadoras para toda a humanidade. Isso porque houve grandes mudanças em um curto espaço de tempo, principalmente no âmbito educacional. Em diferentes espaços: desde as creches até o ensino superior, assim como todas as Instituições de Ensino presenciais foram sujeitadas a reformularem radicalmente seu sistema de funcionamento para que fosse possível a continuidade das aulas. Com medidas de segurança, as atividades institucionais passaram a ser remotas e a preocupação a respeito da segurança e acessibilidade também surgiram.

Ao longo da minha vida, percebi que grande parte da minha interpretação sobre o mundo e sobre quem sou ocorreu através do que aprendi nas instituições escolares. Esses saberes não se limitaram apenas aos conteúdos estudados, mas também as relações que construí, das abordagens que os professores trouxeram, das mudanças, dos atravessamentos em geral. Atravessamentos esses que me influenciaram diretamente na decisão de cursar Pedagogia.

No curso tenho como fonte de inspiração professores que me abraçaram e me transformaram, contribuindo para minha formação como ser humano. Em razão deste acontecimento, busco enfatizar ao longo desta pesquisa a importância de trabalhar a afetividade no ambiente escolar que tanto foi impactado durante a pandemia causada pelo Covid-19.

Como estudante e futura professora, senti a necessidade de compreender e discutir a seguinte problemática: De que maneira os vínculos afetivos influenciam a construção da identidade docente? Considerando o período de isolamento social causado pela pandemia e os atravessamentos que envolvem este momento durante o percurso.

Diferentes pesquisas e discussões sobre o teor dos afetos têm tomado cada vez mais espaço no ambiente educacional, isso porque por muito tempo o ensino não

era associado a subjetividade humana¹ (RIBEIRO, 2010). Essa vertente foi sendo desconstruída e substituída por abordagens cada vez mais sensíveis e flexíveis sobre a realidade do aluno, considerando que o processo de ensino e aprendizagem não é somente “transferir o conhecimento” (FREIRE, 1997) mas a troca de aprendizagem que colabora para a significação das relações e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos aprendizes.

O Psicólogo suíço Jean Piaget (1994) defende que o afeto embora não seja uma condição suficiente, é uma condição relevante para a construção da inteligência. O autor citado valida que o afeto cumpre um papel essencial para o funcionamento da inteligência, acrescentando que sem ela não existiriam os estímulos necessários para o interesse, motivação e necessidades básicas do indivíduo. Por isso, surge a importância de um entendimento em maior dimensão no que se refere à afetividade que faz parte da individualidade do sujeito.

A escola assume um papel indispensável para a nossa formação enquanto seres sociais, morais e intelectuais. Já as manifestações linguísticas desenvolvidas com o Ensino é o que permite a influência dessas relações, se tornando um recurso mediador que proporciona a troca de ideias e colabora para a tomada de ações e decisões (HICKMANN, 2015, p. 27). Por isso, a Instituição Educacional tem a finalidade de formar indivíduos e desenvolvê-los nas suas múltiplas linguagens. É por meio desse espaço educativo que o Ser Humano constrói concepções a respeito do seu papel na sociedade, como apreende conhecimentos científicos, culturais e sociais e afetivos.

Ao chegar no Ensino Superior, o estudante carrega consigo um longo conjunto de concepções que foram adquiridas à medida que teve contato com diferentes espaços e tempos ao longo da sua vida acadêmica. Nesse ponto, a Universidade² existe para significar novos conhecimentos e ressignificar antigos, formando um Ser Humano cada vez mais autônomo e ensinando-o a ser. (FERNANDEZ; CAZONATO, 2014).

¹ Geralmente, subjetividade é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa. (SILVA, 2009)

² Contemplando um universo de diversidade, a Universidade existe pelos avanços que a sociedade passou ao longo do tempo, não somente à conhecimentos científicos, como também a socialização da humanidade. (FERNANDEZ; CAZONATO, 2014)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996 aponta que a Educação Superior deve incentivar o pensamento reflexivo, científico, que promova conhecimentos do mundo presente. Ou seja, a Universidade carrega a missão de uma Instituição pluridisciplinar (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011; BRASIL, 1996).

Vista como “uma instituição social que preza a disseminação e expansão do conhecimento e foi se constituindo na história pela tríade: ensino, pesquisa e extensão.” (GATTI; COUTO, 2020, p. 126). A Universidade abrange formação profissional, conhecimentos científicos e culturais, pesquisas, bem como, a intervenção para com a sociedade através da extensão e das práticas de ensino.

A seguinte pesquisa, terá como base, estudos que evidencie a importância da afetividade para o processo educacional, sobretudo, no decorrer das transformações por consequência do isolamento social. Para isso, será apresentado uma fundamentação baseada nos estudos e concepções abordada por autores que favorecem essa discussão, como Henri Wallon e seus conceitos defendidos sobre a afetividade, bem como, será destacado as contribuições do educador Paulo Freire a respeito da importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e significações dos saberes destacados pelo professor Maurice Tardif.

Portanto, ao longo do presente trabalho será destacado a importância de um olhar exclusivo para a afetividade na formação docente, que busca a resplandecer as trocas afetivas e de que maneira essas trocas sensibilizam a aprendizagem. Destarte, Almeida (2008, p. 348) aponta que “a importância das relações humanas para o crescimento do homem está escrita na própria humanidade”. Ou seja, a partir dos atravessamentos afetivos que a humanidade desenvolve.

Seguindo esta concepção e acreditando que todas as experiências vivenciadas ao longo da Pandemia interferiram diretamente nas relações e, por conseguinte, na identidade e na formação de professores. Esta pesquisa é válida porque busca refletir sobre a afetividade durante a formação docente, diante de conceitos trazidos por autores que trabalham nesta temática.

Este trabalho colabora para que haja uma ressignificação no que tange as abordagens apresentadas durante este processo de construção profissional de futuros professores. Perante a investigação de fontes que possam esquadriñar o trajeto que tem sido no decorrer do período pandêmico e de que forma estes processos podem afetar o estudante na sua graduação.

Através de reflexões serão apresentadas concepções que possibilitem a discussão e compreensão do papel do professor, tal qual, a importância de abordagens que permitam na sua prática exercer um ensino significativo. Também será desenvolvido quadros de fichamentos elaborados por artigos, monografias e/ou trabalhos científicos lidos que versam sobre as seguintes temáticas: Identidade Docente; Aulas remotas no Ensino Superior.

Tendo em vista que, essas discussões buscam corroborar para a construção do professor, aliado aos acontecimentos atuais como a Pandemia, o Ensino Remoto Emergencial, a adaptação do ensino, a preocupação, o sentimento dos alunos e professores, o acesso, o conhecimento a respeito deste modelo, dentre outros. Como também, clarificar o procedimento de volta às aulas e as possíveis consequências causadas por este estágio, enfatizando a subjetividade dos sujeitos.

Nessa circunstância, definimos como **objetivo geral** compreender a dimensão afetiva na construção da identidade docente no contexto do isolamento social. **Especificamente:** i) Discutir a formação docente e as contribuições de uma aprendizagem significativa; ii) Identificar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e iii) Apresentar possíveis impactos causados pelo isolamento social na formação docente.

Esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica, realizada através da revisão de literatura sobre a temática “afetividade e a construção da identidade docente” contextualizada a realidade pós isolamento social.

Para este trabalho, espera-se ressaltar a importância da abordagem afetiva na construção da identidade docente, mas especificamente para os futuros professores que serão responsáveis para contribuição para desenvolvimento de outros indivíduos, aliada a uma reflexão a respeito de como o meio nos transforma, considerando o fato de que nos últimos anos vivenciamos o período pandêmico que trouxe consequências e como as mesmas podem nos atravessar de diferentes formas.

Dessa forma, pretende-se explicitar a necessidade de uma formação conscientemente autêntica, colaborando para a preparação de um educador que tem como objetivo desenvolver nos alunos a interpretação do mundo, partindo do pressuposto que para que seja possível esta realização, é necessário que seja explorado dimensões que possibilitem o despertar do futuro docente enquanto vivencia a sua formação inicial, ou seja a graduação.

Embasado ao pensamento do educador Paulo Freire (2011, p. 17) ao afirmar que “é preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” Percebendo, portanto, que o processo de educar e ser educado é inseparável.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas. Caminhos certos e errados, encontros e desencontros do começo ao fim. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O melhor professor nem sempre é o de mais saber, é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir e manter o respeito e a disciplina da classe. (CORALINA, 1997, p. 151)

Conforme foi consta na citação mencionada, somos marcados pelo meio que vivemos continuamente, por isso, essa temática deve ser olhada com mais aprofundamento, levando em consideração a identidade docente e os processos que são vivenciados ao longo da sua formação.

Por muito tempo a afetividade foi vista como ponto secundário ou aquém ao ensino, principalmente no tocante ao Ensino Superior, que o ser humano já carregava sua bagagem cultural³, isso porque o sujeito ao adentrar a Instituição, muita das vezes já tem consciência sobre seu papel em sociedade, o conhecimento de si e do mundo não começa ali, mas em conjunto com todos os conhecimentos adquiridos até ali. Como um desafio a ser superado, a construção da identidade docente se dá diante de vários processos, dentre eles está o processo de tornar o ser professor intrínseco ao Ser Humano que será discutido ao longo desta pesquisa.

Todas essas evidências foram reanalisadas em consequência da pandemia ocasionada pela Covid-19. Os métodos, desafios, acessibilidades e espaços foram modificados, por isso, se faz necessário compreender de que maneira a afetividade foi acolhida nesse período, sobretudo no que se refere à formação de professores. Avaliando na perspectiva de Goldenberg (2004) ao afirmar que:

³ Neste contexto, a bagagem cultural é vista como a individualidade de cada um, considerando a realidade em que cada um vive e como atua em sociedade.

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o "possível" para ele. (GOLDENBERG, 2004, p. 13)

Em virtude disso, é necessário a **revisão bibliográfica** que apresentem aprofundamento nesta temática, significando o diálogo sobre a afetividade, sobre construção da identidade docente aliado aos impactos causados pela pandemia da Covid - 19. Embasando nos estudos teóricos e pesquisas já realizadas. Visibilizando a discussão sobre as relações e influências diretas somando-a com as etapas experienciadas.

Diante disso, foram destacados ao longo dos capítulos autores e obras que deram fundamentação para essa abordagem, como exemplo Antônio Nóvoa, que apresenta as dimensões para o processo de ser professor; Selma Garrido contemplando sobre a discussão dos saberes docentes; Henri Wallon que conceitua a afetividade; José Carlos Libâneo corroborando para reflexões sobre o papel do professor e demais autores.

2.1 Natureza e tipo de pesquisa

Referindo-se a pesquisa de viés **bibliográfico**, este subtópico foi construído para alicerçar o itinerário do trabalho, corroborando com as decisões determinadas para este trajeto metodológico.

A pesquisa bibliográfica consiste na revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. (PIZZANI, *et al.* 2012) Tendo, pois, como fundamento artigos, monografias e livros científicos adquiridos por meio de sites acadêmicos, através do *Google Acadêmico*, também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, bem como, a grande maioria das leituras sendo na modalidade digital. Considera-se, pois, que:

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico. (SOUSA; OLIVEIRA e ALVES, 2021, p. 66)

Por isso, a pesquisa bibliográfica “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas.” (BOCCATO, 2006, p. 266). Alicerçado ao pensamento de Gil (2008, p. 27) quando afirma que a **pesquisa exploratória** proporciona uma investigação ampla. Buscando assim, o engrandecimento da proposta e o desenrolamento da temática, revisando obras e coletando dados que discutem a afetividade e construção da identidade docente.

Esta pesquisa possui caráter **qualitativo**, ou seja, buscando a compreensão através da interpretação diante do acesso às abordagens de estudos existentes que possam clarificar como se dá o processo de construção da identidade docente e a afetividade. Relacionando as possíveis consequências em detrimento do isolamento social causado pelo Covid-19. Neves (1997, p. 1) entende que a pesquisa qualitativa envolve “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.” o que forneceu como base para a realização desta pesquisa. Sobre isso, Minayo (2001) assenta que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Dessa forma, tornou-se viável a realização da presente pesquisa, contemplando assim de maneira geral o desempenho deste feito. A contar deste momento, foram atribuídas as seções que compuseram o percurso metodológico do estudo. Sendo o mesmo, dividida em quatro (4) subseções que foram constituídas para o esquadramento desta pesquisa qualitativa, por meio de interpretações e reflexões intertextuais.

Os principais materiais utilizados para a coleta de dados foram: monografias, artigos, livros e kindle para a leitura de livros no formato e-pub, bem como computador e celular para anotações e realizações de fichamentos. Na busca de trabalhos científicos em *sites* acadêmicos, foram procurados com as seguintes palavras-chave: afetividade; afetividade e educação; formação de professor; identidade docente; afetividade no desenvolvimento humano; educação superior e pandemia; aulas remotas; ensino remoto e afetividade.

Para cada uma das palavras foram encontrados estudos que permitiram a elucidação das influências, com a finalidade de analisar os conceitos e compreender de que forma atua na perspectiva das relações e trocas afetivas mediante a construção da identidade do professor.

3 OS ASPECTOS AFETIVOS NO CENÁRIO PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL

No decorrer desta seção discorreremos sobre o **referencial teórico** que ampara como a base literária para o desenvolvimento desta pesquisa, foi distribuída em quatro subseções, sendo elas: a primeira (3.1.) a respeito da **construção da identidade docente**, relacionado nesse processo a significação da aprendizagem mediante a construção das relações em benefício da subjetividade dos futuros professores; a segunda (3.2) conceitua a **afetividade**, direcionando os conceitos a respeito de como ela se amplia diante das fases vivenciadas ao longo da vida do indivíduo e as contribuições da mesma para o processo de **ensino-aprendizagem**; na terceira (3.3) discutimos a respeito da **aulas remotas e impactos causados pela pandemia**, conseqüentemente, as relações e transformações dos estudantes e na quarta subseção (3.4) discutindo sobre **a formação da identidade docente diante das conseqüências da pandemia**, discutindo e refletindo sobre a o processo de construção docente relacionado ao contexto social vivenciado.

Por meio da elucidação de abordagens levantadas por autores, professores e pesquisadores em geral, será apresentado no presente trabalho, o esquadramento da formação de professor considerando o contexto social atual e privilegiando a discussão sobre os atravessamentos afetivos, as contribuições, desafios, significações e ressignificações nesse processo. Corroborando para a análise do papel da afetividade para a construção da identidade docente, bem como, oportunizando o pensamento sobre as relações interpessoais e influências que os acontecimentos históricos acontecem para a formação e/ou reformulação do Ensino e dos indivíduos.

3.1 O processo de construção da identidade docente

A docência faz parte de um dos tripés que fundamenta a Universidade, sendo eles: a pesquisa, ensino e extensão. Esse tríplice é indissociável visto que, o processo de humanização é marcado por instinto e realização, ou seja, a ação. A implementação da ação opera por intermédio de uma finalidade, que posteriormente ocorrerá a transformação do meio. Sendo assim, a atuação humana é a necessidade que o indivíduo tem para praticar seus pensamentos, sobrevivendo dessa maneira a práxis⁴, é através dela que ocorre a união entre a teoria e a prática. A práxis então, é objetiva. Ela parte da consciência de pessoas que transformam a sociedade e se transformam através dela de forma comprometida (CHAVES; PEREIRA; ROCHA, 2016).

Nesse ponto, a profissionalização do professorado é obtida por etapas que envolvem, os conhecimentos teóricos, a associação destes conhecimentos ao contexto social e por fim, a intervenção desses conhecimentos aliados a projetos que visam a melhoria do meio. Certo que, a Educação Superior também se fundamenta nas decorrências históricas que antecedem este percurso, a função do professor e da escola embarcam em um enfrentamento nos acontecimentos envolvendo a busca pela validação da profissão (PIMENTA, et. al, 2019).

Conforme Ferreira e Bittar (2006) as circunstâncias políticas da história do Brasil, como por exemplo, a Ditadura Militar (1964 -1985) acarretaram mudanças que designaram grandes impactos a educação e formação dos professores, tendo em vista que a mesma foi concebida nesse período através do ensino tecnicista⁵ e no autoritarismo. Dessa maneira, o magistério foi proletarizado à medida que essas mudanças usurparam a autonomia do professor.

⁴ A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade. (MARTINS, 2012)

⁵ Segundo SILVA (2017, p. 207) na pedagogia tecnicista, as atividades de ensino engloba variados recursos (como os meios audiovisuais) e inúmeros exercícios caracterizados como estudo dirigido. Aos professores, cabe desenvolver essas atividades com base nos programas e nos manuais didáticos elaborados por outros, ou seja, os professores não participam das decisões curriculares. Os programas e os manuais didáticos destinados aos professores incluem modelos de provas, planos de aula e material de apoio para a preparação das atividades em sala de aula.

A partir da Constituição Federal⁶ estabelecida em 1988 surgiu uma seguridade a respeito da educação como um direito social e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Determinando que a formação docente abranja suas múltiplas dimensões, referindo-se às dimensões pessoal, histórica, política e social (OLIVEIRA, 2019). Essa constatação forneceu acessibilidade a profissão, popularizando-a. Ainda segundo o art. 207 da CF alega que “as universidades gozam da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Ao decorrer da década de 90 as Escolas Normais⁷ foram pouco a pouco sendo substituídas por Universidades, tal posto que, o perfil do professor foi tomando um novo significado, sendo ele, de professor pesquisador. Essa concepção permitiu mudanças na formação docente, no sentido de possibilitar a autonomia e reflexão concernente à atuação profissional do mesmo (PIMENTA, et. al, 2019).

Nessa perspectiva, António Nóvoa (2017) esmiúça o desenvolvimento da identidade docente e acrescenta discussões sobre a necessidade de uma restauração sobre os processos de construção da identidade docente. Sobre essa ideia o autor afirma que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. **Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução.** Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores. (NÓVOA, 2017, p.1121, grifos nossos).

⁶ Recurso da Justiça que visa a garantia de todas as leis que existem em um país, é a base que fundamenta a criação de novas leis e como as mesmas devem ser elaboradas e desenvolvidas.

⁷Primeira forma institucionalizada para formação profissional de professores primários no Brasil, as Escolas Normais começaram a ser criadas no país no século XIX, durante o Período Imperial. Essas instituições refletem os objetivos políticos e econômicos desse período, contribuindo para o projeto de desenvolvimento social almejado pelos setores e classes dominantes naquela época. Tiveram uma trajetória incerta devido às condições de manutenção dos cursos, sendo marcadas por precariedades estruturais e descontinuidades de funcionamento. As Escolas Normais acompanharam as mudanças sociais, políticas e econômicas que aconteceram no país, configuraram-se de acordo com as exigências do mercado de trabalho e viram, a partir da mudança de seu público, que passou de exclusivamente masculino para prioritariamente feminino, as características da formação e da profissão docente transformarem-se (PRADO, 2020).

Essa desmoralização e o mal-estar citados pelo autor estão relacionados com a falta de reconhecimento da profissão docente, por espaços de trabalhos hostis e adoecedores, é assim que o trabalho docente é visto no Brasil. É possível notar todo seu percurso histórico em busca da valorização e da garantia do direito da Educação pública, gratuita e de qualidade. O autor ainda destaca três (3) dimensões que envolve o *aprender a ser professor*. A primeira dimensão ele certifica que:

É no desenvolvimento de uma **vida cultural e científica própria**. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. (NÓVOA, 2017, p. 1121-1122, negrito da autora).

Na segunda dimensão, Nóvoa (2017, p. 1122) enfatiza sobre “**dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional**” que se configura de acordo com o compromisso com a Educação, em que a ação docente e ética profissional precisa estar entrelaçada.

A terceira e última dimensão o autor Antônio Nóvoa (2017) identifica que a compreensão sobre **a possibilidade de mudança é indispensável**, e deve fazer parte da formação do docente, pois:

a compreensão de que um professor tem de se **preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade**. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder aos dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades. (NÓVOA, 2017, p. 1122, negrito da autora)

Essas três dimensões possibilitam a formação profissional aliada a identidade docente. Sobre essa afirmativa, Maurice Tardif (2012) salienta que a identidade do professor não pode então ser desvinculada da profissão docente, afinal ambos se complementam. Por isso, ele diz que o “saber dos professores é profundamente social” (p.15). Essas nuances quando compreendidas, andam lado a lado e favorecem sua formação. Porque torna relevante suas raízes histórico-culturais, sua perspectiva sobre o mundo, suas relações. O autor identifica como a interação entre o *ego* (eu) e o *alter* (outros), refletindo no indivíduo os resultados das relações, atendendo ao

panorama que seu espaço de trabalho é fundamentalmente formado por essas relações.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Os saberes do professor constituem a realização do trabalho, ou seja, que “as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 17) De forma que a profissão e a identidade sejam marcadas por seu trabalho e o trabalho seja marcado por princípios para que ambos possam somar para a própria identidade docente.

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p.11)

Ainda relativo ao saber dos professores, Maurice Tardif (2012) acrescenta:

o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tomam parte integrante de sua "consciência prática". (TARDIF, 2012, p. 14).

Por isso, a identidade docente é um processo de construção que envolve concepções sociais a respeito do professorado, análise sobre o sentido da profissão, bem como, a validação da prática docente. No tocante a esta afirmativa, Pimenta (1997) relata que:

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e

alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 1997, p. 10)

Ao apresentar essa análise, a professora Selma Garrido Pimenta destaca que os saberes são definidos por meio da ação, ou seja, à medida que a docência é praticada. Nesse sentido, os saberes pedagógicos favorecem a prática. Principalmente se formem adequados aos problemas existentes na prática, dessa forma, relacionando a teoria e a prática. (PIMENTA, 1997) É por meio da relação com a realidade que os saberes são instituídos.

Adiante será apresentado um quadro para análise artigos e livros científicos que foram lidos inicialmente e serviram de fundamentação teórica para a reflexão desta temática. O quadro 1 apresentado abaixo é composto por três (3) obras que dissertam sobre a construção da identidade docente.

Quadro 1 - Análise de artigos e dissertações sobre Identidade Docente

Título/Autores	Base de dados	Objetivos/ questão	Minhas considerações
<p>1. Identidade docente: da subjetividade à complexidade.</p> <p>Ana Maria Freitas Dias Lima, et al. (2020).</p>	Google acadêmico	A construção docente mediante a subjetividade, envolvendo a teoria de Edgar Morin.	Apresenta o processo de construção da identidade docente considerando a subjetividade do indivíduo e a epistemologia da complexidade.
<p>2. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor.</p> <p>Dijnane Fernanda Vedovatto Iza, et. al (2014).</p>	Revista eletrônica	Pesquisa exploratória qualitativa que busca elementos que baseiam a identidade docente.	O conjunto de pesquisas reunidas pelos autores permitiram que delineassem a identidade docente nos principais eixos que conduzem a formação inicial e formação continuada.
<p>3. Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha.</p>	BDTD	Evidencia motivos que levam a escolha da profissão docente, bem como, identificar causas que resultam na	Através de uma pesquisa qualitativa e entrevistas semiestruturadas a autora enfatiza os enfrentamentos da profissão e o papel que

Jussara Wilborn Griebeler (2009).		frustração dos profissionais de educação.	o professor desempenha para a sociedade.
-----------------------------------	--	-------------------------------------------	------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As obras citadas, embora tenham sido realizadas por diferentes aspectos, enfatizam e buscam uma mesma perspectiva: processo de construção da identidade docente, que visa elucidar os vínculos afetivos do indivíduo, como também, apontar possíveis necessidades para a valorização desta profissão, tendo em vista que a identidade docente é um processo inacabado, ou seja, que sempre estará em desenvolvimento, assim como afirma a seguinte citação:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (GARCÍA, 2009, p. 112)

Com efeito, compreendendo, pois, que esta não é uma vivência que visa um fim, e sim um gradativo desenvolvimento, cabe-nos discorrer de que maneira essa experiência pode se tornar intrínseca ao próprio desenvolvimento humano.

É seguindo esta lógica que a identidade docente estará relacionada, antes de tudo, à reflexão da ação e reflexão para a ação. Para que a práxis, como identificado anteriormente priorize a criticidade e desconstrua o método mecânico do ensino. Dessa forma, permitindo aos educandos e educadores o conhecimento de si, o olhar para si mesmo. De maneira que resulte em pessoas autênticas e transformadoras de uma sociedade conscientemente livre. (PIMENTA e GHEDIN, 2006).

Para que haja a **reflexão e a ação** é indispensável a significação do processo de ensino-aprendizagem que capacita no sujeito a criticidade e autonomia. Paulo Freire (2011, p.19) aponta que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” O autor citado ao mencionar que o educador se torna sujeito de forma igual neste processo, salienta como as trocas influenciam igualmente nos processos educacionais.

Por isso, o educando e o educador sempre aprenderam um com o outro independente dos lugares que ocupam (de ensinar ou aprender). Essa perspectiva permite olharmos tanto pelo ângulo do aluno como pelo ângulo do professor. Considerando que, o ato de aprender depende muito de como o educador conduz o que está sendo ensinado. Nesse sentido, afirma Libâneo:

O trabalho de professor é, portanto, um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações. A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2004, p. 138)

A ação-reflexão-ação, é vista então, como indissociável e fundamento imprescindível para a construção da identidade docente. Considerando que por esse viés, será possível uma abordagem significativa no processo de ensino-aprendizagem, de modo específico dos aspectos afetivos.

3.2 O papel da Afetividade para o processo de ensino-aprendizagem

Assim como o aluno precisa aprender a ser feliz e descobrir o prazer de aprender, nós educadores temos o dever de sermos felizes e de transmitir tal felicidade para que contagiamos os nossos educandos. (PAULA; FARIA, 2010)

Concebendo, pois, a aprendizagem como algo inacabado e contínuo, assimila-se que são “nos primeiros anos de vida que as experiências são mais significativas” assim como afirmam os autores Rabelo e Barguil (2019, p. 168). Para compreendermo-nos como ocorre a influência destes estigmas no processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário o entendimento sobre como se dá o desenvolvimento da afetividade no indivíduo e sua significação.

Para legitimar esse aspecto, será apresentado a seguir análise de abordagens defendidas por Henri Wallon que foi um dos principais estudiosos sobre afetividade e integra significações para a construção da aprendizagem, como esclarecem os autores Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 25) ao afirmar que a “teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador,

além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos.”

Para Wallon (1995) a afetividade possui um importante papel no desenvolvimento humano, pois:

É por intermédio dela que o ser humano demonstra suas aspirações e vontades. As alterações fisiológicas de uma criança demonstram importantes traços de personalidade. Quanto aos sentimentos é altamente natural, ajuda o ser humano a se conceituar. Os sentimentos mais pertinentes, como a raiva, o medo, a tristeza, a alegria cumprem uma função especial na relação da criança com o meio”. (WALLON, 1995, p. 60)

A afetividade conceituada pelo psicólogo Henri Wallon não é a mesma que emoção, sentimento ou paixão. Inicialmente, suas primeiras demonstrações estão relacionadas ao bem-estar ou mal estar e ao longo da sua vida será despertado os sentimentos. Por isso, entende-se que:

Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem contudo, reduzi-los uns aos outros. Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26)

É durante essa fase orgânica que o ser humano é totalmente dependente (seja para saciar fome, sede, até mesmo dormir). Ao longo da sua vivência com o meio social e desenvolvimento que vai se desvinculando da essência inicial, conseguinte, experienciando e conduzindo seus estímulos a evoluir. Sobre essa idéia, Almeida (2008) aponta que:

Enquanto as primitivas manifestações de tonalidade afetiva são reações generalizadas, mal diferenciadas, as emoções, por sua vez, constituem-se em reações instantâneas e efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Já o sentimento e a paixão são manifestações afetivas em que a representação se torna reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Ambos são estados subjetivos mais duradouros e têm sua origem nas relações com o outro, mas ambos não se confundem entre si. (ALMEIDA, 2008, p. 347).

À medida que o ser humano desenvolve seu contato com diferentes formas de se expressar, comunicar e interagir interfere nas manifestações afetivas,

possibilitando seu crescimento a partir da troca com o meio social. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010).

Já as emoções surgem “na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social do plano fisiológico para o psíquico” (GALVÃO, 2008). Diferentemente da afetividade, as emoções são ainda mais expressivas, notáveis, sendo assim mais fácil de perceber. A autora Izabel Galvão (2008) conceitua as emoções como:

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano. (GALVÃO, 2008, p. 61-62).

Estes aspectos tomam proporções a passo que o indivíduo integra a realidade. Conforme o desenvolvimento acontece vão aparecendo novas formas de expressar e ramificações do que a afetividade engloba em um todo. Nesse dado momento, a inteligência ganha força colaborando para a independência do indivíduo. Os sentimentos e paixões fazem parte do processo que compõe a evolução, pois:

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS, 1992, p.90).

Dessa maneira, compreende-se que os vínculos afetivos não se tratam apenas de momentos, mas de transformações. Como bem colocado na citação anterior, ela faz parte de fases que ao longo da vida, ganharam raízes de tal forma a corroborar para que se tornem perspectivas de vida, interpretações de mundo.

Nesse panorama, compreendemos que a afetividade está intrínseca ao próprio desenvolvimento humano, tendo em vista que ambas colaboram para sua própria evolução entre si à medida que o ser adquire experiência. Pode-se então, tencionar este procedimento ao desempenho da aprendizagem, percebida da seguinte forma:

Entende-se a aprendizagem como o fortalecimento ou enfraquecimento das conexões neuronais, as quais têm seus padrões cognitivos alterados a todo o momento em resposta aos **estímulos externos**, às nossas percepções, pensamentos e ações. O cérebro humano precisa ser cotidianamente desafiado, fora ou dentro do espaço escolar, por isso é importante que a criança tenha o direito de se expressar: emoções, idéias, desejos. (RABELO; BARGUIL, 2019, p. 166, negrito da autora).

Os autores evidenciam que a aprendizagem está diretamente ligada à própria perspectiva e expectativas em decorrência dos atravessamentos externos. Sabendo, pois, que a sala de aula que faz parte de grande parte da vida do ser humano, contribui notadamente para a afetividade atentando para o fato de que ele é “um corpo que afeta e é também afetado pelos corpos que constituem seus agentes.” (SAWAIA, 2006, p. 20).

Enquanto estudante e vivenciando seu processo de formação docente, o ser humano carece de experiências que signifique essa construção. Como defende Freire (2011, p. 28-29) ao explicitar a necessidade para assunção do ser como “social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” Ou seja, esta conscientização tem o poder de semear no futuro docente o conhecimento de si e reconhecimento no outro. (FREIRE, 2011)

Conceber a afetividade como um percurso para o ensino, bem como, uma fundamental base para a produção de conhecimentos e relações, implica na aquisição de saberes para uma prática que inclua esta abordagem. A relação aluno-professor é um dos elementos para a estruturação deste preceito. Assim como cita Veras e Ferreira (2010):

Nesse sentido, é possível afirmar que para estabelecer uma relação afetiva é preciso que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objetivo, pois a postura que for tomada poderá influenciar na postura do outro, **refletindo assim no processo ensino-aprendizagem**. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 222, negrito da autora).

Os estímulos levantados neste processo são fundamentais para a construção do **prazer de aprender** e para que isso se torne possível, o educador deve enxergar o educando como um sujeito que carrega saberes da sua própria realidade. (BELOTTI; FARIA, 2010).

O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um

importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos. (BRAIT, *et. al*, 2010)

Para que seja possível um docente mediador – como identificado na citação anterior – que esteja engajado a modelar suas metodologias ao contexto que se aplica sua realidade e compreenda a importância das trocas afetivas, tal qual relação professor-aluno, também é importante que o mesmo vivencie essa experiência durante sua formação. Ser tocado por meio de abordagens que o inclua. Para esta análise Vera e Ferreira (2010) acrescenta que:

[...] é essencial que o professor de Ensino Superior também esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários e uma vivência positiva da aprendizagem. (VERAS; FERREIRA, 2010, p. 221)

É durante a fase adulta que ocorre o equilíbrio entre as funções psicológicas motoras e afetivas, embora a cognição e afetividade sejam inseparáveis (FERREIRA; RÉGNIER, 2010). Com todo desenvolvimento afetivo e cognitivo vivenciado, o indivíduo carrega consigo um conjunto de experiências de seus atravessamentos, suas frustrações, conquistas, relações, formas de se expressar e se comportar. Esses segmentos influenciam nas suas expectativas pelo que é desconhecido, até mesmo na falta delas. Porém, o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem é colocado em segundo plano e por isso, surgem desafios às Instituições Educacionais, como evidenciam Ferreira e Acioly-Régnier (2010):

A escola como o lugar privilegiado para formação exclusiva da cognição tem encontrado desafios antes não imaginados, pois em que pesem as tentativas de impedir o surgimento dos afetos no ato educativo, a sua presença aparece nas atividades propostas, nas relações que são estabelecidas, nos ditos e não ditos que povoam o imaginário escolar, convidando-nos a continuarmos refletindo e repensando o seu lugar nos processos formativos. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 24)

Pela educação, o docente pode estruturar suas estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem seja válido e signifique o fornecimento de uma aprendizagem que favoreça a aquisição de novas reflexões, ideias, valores e comportamentos. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 15). Ou seja, a educação é vista como um instrumento para privilegiar a formação.

Por isso, a aprendizagem é entendida como contínua e gradativa, porque o ser humano sempre irá modificar e ser modificado por meio da realidade. O ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é necessário conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Percebe-se que para que exista o ambiente social, o indivíduo primeiramente precisa conhecê-lo e interpretá-lo. (PRESTES; TUNES, 2012). Por isso, cabe afirmar que:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória — não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 2011, p. 19-20).

A importância da interpretação de si e do mundo está além dos conhecimentos conteudistas. O autor Paulo Freire ao apresentar este enfoque, reflete sobre que tipo de abordagem forma o ser autônomo e crítico mediante as teorias dos estudantes. Nota-se que a sua preocupação está relacionada ao pensar certo, mas que este termo não remete a memorização de leituras e sim a capacidade de intervir no mundo por meio da sua realidade a partir do que se estuda. Segundo o autor, esse é um dos apontamentos de pensar verdadeiramente certo.

Portanto, pode-se perceber que os estigmas relacionados a afetividade e educação estão diretamente ligados às relações professor-aluno e ensino-aprendizagem, bem como os métodos trazidos para a sala de aula e os objetivos traçados pelo professor. Conforme defende os autores a seguir:

Em síntese, podemos especificar o processo de ensino-aprendizagem conceituando o **ensino** como o planejamento e desenvolvimento das condições concretas de mediação, visando à relação sujeito-objeto e a **aprendizagem** como o processo de apropriação dos objetos culturais pelo sujeito, a partir das mediações vivenciadas. Ambos os processos são inter-relacionados e permeados pela afetividade. (CAMPOS; LEITE, 2022, p. 264, negrito da autora).

Por isso, a afetividade é entendida como um viés para a educação, conforme os autores citados explicam, os processos que são inter-relacionados que aliado aos estímulos afetivos, proporcionam ao aluno experiências que auxiliam na sua aprendizagem a partir das trocas e atravessamentos.

3.3 Da sala de aula às aulas remotas: uma reflexão sobre os impactos da pandemia no Ensino Superior

Como evidenciado inicialmente, a pandemia causada pelo vírus Covid-19, provocou grandes mudanças mundialmente, de forma repentina, principalmente por conta do isolamento social. No dia 17 de Março de 2020, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) emitiu uma Portaria anunciando a substituição de forma temporária das aulas presenciais, para aulas que seriam por meios e tecnologias da informação. Essas medidas teriam prazo de 30 dias prorrogáveis, dependendo das orientações do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020).

Os espaços educativos passaram de salas de aula e Instituição, para cômodos muitas vezes improvisados em casa. Através de uma tela buscou-se a adaptação de uma nova realidade para esse “novo normal”. Levando em consideração Paulo Freire quando diz que “assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade.” (2013, p. 13) dessa forma, pode-se confirmar que o acesso, às relações, expectativas e desafios certamente acompanharam esta remodelação que em conjunto ocasionou reações aos estudantes. Por isso, é válido afirmar que:

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line. (MORAN, 2000, p.61)

A princípio, é necessário compreender como se deu o afastamento social nesse momento. O isolamento social foi uma das medidas tomadas para evitar a propagação deste vírus avassalador. Como também a quarentena que fora um termo muito

utilizado durante o período. De acordo com a Lei nº 13.979 do dia 6 de fevereiro do ano de 2020, Art. 2º:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020).

Essa medida foi crucial para o afastamento das pessoas, bem como ao uso de máscaras e álcool gel para que o Coronavírus⁸ não transmitisse ainda mais rápido para a população, que em meses levou o mundo à pandemia. No Brasil o primeiro caso da doença foi registrado dia 26 de Fevereiro de 2020 e no dia 20 do mesmo mês, declarou por meio da Portaria nº 454, estado transmissão comunitária em todo território nacional. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Todas essas providências tomadas e o alastramento do vírus de forma rápida que ocasionou uma grande quantidade de óbitos em pouco tempo, consequências na saúde para pessoas que foram acometidas, falta de informações precisas por se tratar de um vírus que embora já existisse, pouco se conhecia sobre, suscitou nas questões e inseguranças citadas anteriormente. Por isso, Menezes e Francisco (2020) reforçam:

Os aspectos afetivos provocados e/ou intensificados pela pandemia são uma das preocupações em relação às mudanças vivenciadas pela sociedade de modo geral, bem como para públicos específicos como estudantes e docentes, de diferentes contextos. (MENEZES e FRANCISCO, 2020, p. 987).

O processo de ensino-aprendizagem para adequar-se a esta realidade adotou o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma diligência urgente para a realidade atual. Sobre isso, os autores Moreira e Schlemmer (2020) apontam que:

⁸ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021)

As mudanças organizacionais são muitas vezes dolorosas e implicam enormes desafios institucionais de adaptação, de inovação, de alterações estruturais, de flexibilidade, de enquadramento e de liderança, e este é, claramente, um momento decisivo para assumir a mudança, porque a suspensão das atividades presenciais físicas, um pouco por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido apelidado de ensino remoto de emergência. (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p. 7).

Durante todo período de isolamento social e com tantas mudanças, nossa sociedade viveu momentos de reflexões e questionamentos, a respeito da continuidade e do funcionamento das demandas sociais. Como revela:

No cenário antes-durante-pós pandemia, abordar questões relativas a essas preocupações é desafiador e necessário. Em que medida as diretrizes do parecer CNE/CP n. 05/20201 e seus desdobramentos podem acentuar as desigualdades educacionais, negligenciando as condições de vida da população para cumprir com atividades educacionais remotas, principalmente aquelas que se utilizam de ambientes virtuais de aprendizagem para ofertar conteúdos aos alunos? Não se têm dúvidas acerca da necessidade de manter os alunos em contato com a escola. Há outras formas de propor e/ou de ampliar a participação de todos? Quais devem ser os objetivos do currículo escolar nessas aulas remotas durante a pandemia? É legítimo pautar as mesmas aulas que seriam presencialmente “dadas” de modo virtual? A pandemia tem sido pautada, colocada em discussão com os alunos, com os professores, com os gestores? Com que teor e com que objetivos? As respostas para as questões não podem prescindir de considerar a garantia da igualdade das condições de acesso, evitando práticas discriminatórias. (PONCE, *et. al*, 2020, p. 190)

Como citado, com o surgimento da necessidade de reinvenção no Ensino, surge também a insegurança pelo que é desconhecido, elencando uma série de desafios e consequências, como por exemplo, o acesso. A tecnologia se tornou um dos principais instrumentos para a continuidade das aulas, tendo em vista que eram realizadas de forma remota. Como garantir esse ensino? Que tipo de indivíduo será formado a partir desse período? Muitas questões foram levantadas, como as autoras Menezes e Francisco (2020), afirmam:

No ensino público, grande parte das instituições suspendeu as aulas temporariamente ou aderiu parcialmente a atividades remotas, sendo ainda em caráter experimental sem a necessária infraestrutura e com a maioria dos estudantes que não possui acesso à Internet e equipamentos digitais que permitam acompanhar as atividades remotas. Tanto no ensino público quanto privado, constata-se, em geral, a falta de condições de formação adequada

aos professores para adesão a esse formato de ensino, bem como a falta de infraestrutura digital. (MENEZES; FRANCISCO, 2020, p. 989).

Os autores De Oliveira, Corrêa e Morés (2020, p. 5) enfatizam que atentando para a continuação das aulas de forma *online* e a precisão de um ensino aliado a realidade do aluno, formas que favorecem a reflexão sobre elementos e situações vivenciadas pelo mesmo, inclusive sobre a atual pandemia, como forma de explorar a “dimensão educativa, pedagógica e científica” para promover o pensamento e os estímulos motivacionais que envolvam as possíveis relações dentro deste contexto, sendo elas: família-aluno; professor-aluno; aluno-aluno.

Por isso, considera-se que apesar de existir muito para ensinar, transmitir aos alunos, surge também a necessidade de ‘aprender’ (RIBEIRO; DE SOUSA; LIMA, 2020, p. 35). Os seguintes autores ainda explicam que tal mudança exigirá aprendizagens como o manuseio das ferramentas tecnológicas, sem que necessariamente houvesse um planejamento ou tempo para o preparo, mas que era algo para o presente imediato. Por isso, cabe realçar o que defende Libâneo (2011) sobre o papel do professor mediante esta realidade:

assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

Porém, outro ponto apresentado pelos autores Gil e Pessoni (2020) é o desafio do modelo da aula expositiva, sobre isso, apontam que:

Um dos problemas a se considerar nesta nova realidade está na estratégia adotada pelo professor para promover o ensino remoto. Assim, cabe acatar o que tradicionalmente tem ocorrido com o ensino, sobretudo no nível superior. A estratégia mais adotada tem sido a aula expositiva, que, como já foi considerado, é bastante flexível e, conseqüentemente, aplicável para o alcance de muitos objetivos educacionais. Mas, como também já foi lembrado, ela não é adequada para todos os objetivos. Ora, o professor que, de um momento para outro, sem aviso prévio, foi solicitado a ministrar aulas remotamente, estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto buscou, naturalmente, adaptar as aulas que seriam dadas em classe à modalidade virtual. Assim, desde que capacitado quanto ao conteúdo e aos meios técnicos de comunicação, poderá sentir-se em condições de proporcionar um ensino eficaz. Mas terá que levar em consideração em que medida as estratégias adotadas são coerentes com os objetivos de

aprendizagem formulados para sua disciplina, de modo especial nas situações em que o professor almeja o alcance daqueles do domínio afetivo. (GIL; PESSONI, 2020, p. 8-9).

Os autores citados clarificam que tal modelo coloca em questão o domínio afetivo, o que torna compreensível a afirmativa de que a afetividade não é determinada de forma generalizada, uma abordagem que privilegie os afetos está relacionada aos objetivos⁹ colocados pelo professor. Ou seja, é vista como um critério, mas não como prioridade. Por isso, Gil e Pissoni (2020) apresentam os domínios da aprendizagem que devem ser objetivados pelo professor, sendo eles: *domínio cognitivo; domínio psicomotor; domínio afetivo*.

Para cada um dos domínios será apresentado métodos de como desenvolvê-los no modelo de aula remota, para o **domínio cognitivo**, argumentam que existem os níveis inferiores que se aplicam à “memorização, compreensão e aplicação” e para o mesmo, evidenciam que a melhor das estratégias a ser utilizada é a aula expositiva pelo qual o professor discorrer sobre conceitos e fatos, desempenhando o papel principal no processo de ensino. (GIL; PESSONI, 2020).

Já nos níveis mais elevados desenvolvendo a “análise, avaliação e criação” os autores sugerem que a discussão é uma das estratégias mais utilizadas, acrescentando que:

Além da discussão em sua modalidade mais clássica, podem ser adotadas a discussão desenvolvente, em que o professor quebra as questões em partes e faz com que todos os estudantes trabalhem com uma parte ao mesmo tempo, e a discussão socrática, em que os estudantes desempenham um papel mais ativo. Outras estratégias adequadas neste nível são jogos, simulações e estudos de caso. (GIL; PESSONI, 2020, p. 9)

Sobre o **domínio psicomotor** os autores denominam:

As estratégias mais adequadas são as que contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras. A demonstração é estratégia clássica adotada nesse domínio. Muitas das atividades são desenvolvidas

⁹ De acordo com Gil e Pissoni (2020): esses objetivos, para que sejam úteis, devem orientar-se para o que os estudantes serão capazes de fazer. Devem ser relevantes para os propósitos da disciplina e do curso. E o que é mais relevante no contexto deste trabalho é que tais objetivos devem vincular-se a uma estratégia que facilite seu alcance. O termo estratégia é aqui utilizado num sentido abrangente, referindo-se aos métodos, às técnicas e a outros procedimentos adotados para facilitar o processo de aprendizagem. (GIL; PISSONI, 2020, p. 9)

não em salas de aula convencionais, mas em laboratórios. (GIL; PESSONI, 2020, p. 10)

Para o **domínio afetivo**, eles designam:

No domínio afetivo, as estratégias mais adequadas são as que se mostram capazes de promover o envolvimento dos estudantes nas tarefas e promover mudanças de interesses, atitudes e valores. A discussão reflexiva é uma das mais clássicas estratégias adotadas com o propósito de alcançar objetivos nesse domínio. Outras estratégias que podem ser utilizadas são painéis, seminários, jogos cooperativos e dramatização. (GIL; PESSONI, 2020, p. 9)

Os autores acrescentam que o presente domínio é o mais desafiador para traçar objetivos, levando em consideração que as aulas expositivas são avaliadas como insuficientes, por isso, recomendam que professores se empreguem de outras estratégias como: a promoção de uma discussão reflexiva, videoconferências, trabalhos colaborativos, grupos de verbalização, tutoria por pares (em que os estudantes podem se apoiar um no outro para trilhar reflexões e estímulos por meio das trocas), dramatização - sendo uma estratégia para desenvolver habilidades interpessoais -, simpósios, seminários e gamificações. (GIL; PESSONI, 2020)

No tocante a isto, Freire (2013, p. 45) esclarece que a “educação é dialógica”, ou seja, acontece mediante as trocas comunicativas. Nesse sentido, acredita-se que nos domínios cognitivo e psicomotor seria um maior desafio para os professores formularem metodologias de ensino que garantam que uma educação realizada remotamente, não seja baseada simplesmente no depósito de ensino, mas na troca a partir das relações.

Considerando que essa prática deve ser analisada em conjunto com a preocupação a respeito não somente do que será ensinado, mas sobre a saúde das pessoas (docente e discentes) envolvidas naquelas aulas, bem como, a saúde dos familiares e suas esferas singulares vivenciadas nesse momento. (MEINHARDT, *et. al.* 2022, p. 55).

Dessa maneira, o período pandêmico evidencia também a importância das relações e como os seres humanos dependem das trocas afetivas para suas vivências, a vulnerabilidade pela qual o mundo foi colocado, permitiu também que os vínculos afetivos fossem notados com maior destaque, assim como:

[...] As competências socioemocionais, a atenção com o outro, a empatia, entre outros sentimentos, tivera papéis decisivos na condução das atividades durante o período de distanciamento. (MEINHARDT, *et. al*, 2022, p. 55)

Pensando nisso, foram apurados trabalhos acadêmicos que privilegiam os vínculos afetivos dos professores e alunos mediante o momento pandêmico. Abaixo será exibido o Quadro 2, no qual foi feito um fichamento da pesquisa que buscou relatar a perspectiva de professores e alunos do Rio de Janeiro no tocante às aulas remotas e ensino híbrido. Promovendo a reflexão sobre o cenário educacional diante uma realidade imprevista.

Quadro 2 – Fichamento de Artigo

Identificador – BARBOSA; VIEGAS; BATISTA (2020)	M01 - Rio de Janeiro
Título	
Aulas presenciais em tempos de pandemia: Relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas.	
Objetivos/Questão da Pesquisa	
A pesquisa foi feita utilizando o método quali-quantitativos, referentes a relatos dos professores de Ensino Superior sobre suas experiências com as aulas remotas nas Instituições de Ensino durante a pandemia. Buscando o entendimento sobre a perspectiva dos profissionais de educação mediante a o acesso e as condições de ensino. Equivalente a dados e levantamento de gráficos afim de explorar a reflexão de forma ampla sobre o percurso da Educação diante do Covid-19.	
Palavras-chaves	
Capacitação. COVID. Ensino Híbrido. Aprendizagem.	
Principais Resultados	
A pesquisa mostrou que um considerável percentual dos professores não tivera um treinamento sobre o conceito de Ensino híbrido, o que permitia que os mesmos se sentissem excluídos. De modo geral, apesar de considerar eficiente o modelo remoto por estar adequado ao que foi estabelecido no planejamento, a falta do acesso ao ensino-aprendizagem de alguns alunos demonstra que o modelo não é eficaz. Tendo em vista que compromete a qualidade da própria Instituição.	

Conforme apresentado no quadro, os relatos realizados pelos professores e alunos do Ensino Superior através dos questionários que em consequência foram apresentados em gráficos, permitiram a elucidação sobre inseguranças dos professores como também dos alunos, tendo em vista que por meio da pesquisa, permitiu-se refletir no que concerne aos sentimentos que nortearam esse período. Sobre isso, Sousa (2011) comenta que:

[...] é de se esperar que a escola tenha que “se reinventar” se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica.” (SOUSA; MOITA; CARVALHO, et. al., 2011, p.20).

Segundo os autores, para que a Instituição Educacional se mantenha comprometida com o Ensino, é necessário que os docentes estejam cientes sobre as tecnologias. Para que suas práticas pedagógicas estejam alinhadas com a atualidade, atentando a significação da aprendizagem.

3.4 A afetividade como um percurso para a ressignificação da formação docente após o isolamento social

Havia algo do outro nesse outro que estava tomando consciência de sua nova experiência, a do momento presente e a do que está por vir? “Há algo em mim que reconheço, mas há algo que me faz ser diferente. Não tenho como voltar ao passado, estou num novo mundo que exige de mim algo que ainda nem sei bem o que é. Encontro-me perdido entre o que era, o que é, e o que a de vir.”, pensou. O “eu” anterior havia dado lugar a um “eu” do presente, diferente. (RIBEIRO; DE SOUSA; LIMA, 2020, p. 33)

Conforme o relato acima, é oportuno refletir a respeito dos atravessamentos vivenciados durante as mudanças repentinas e as graves consequências sociais que envolvem as crises em muitos aspectos da vida humana nos mais diversos países após o isolamento social.

Considera-se necessário compreender a expectativa e os estímulos que compõem a identidade do professor e as relações diante do cenário desafiador e consideravelmente novo para a sociedade. Não ignorando as consequências da pandemia, como apontam Noga e Da Silva (2020):

A pandemia não trouxe apenas a Covid-19, mas também o medo, as doenças provenientes do isolamento, como a ansiedade, depressão, desmotivação, inseguranças, incertezas que atingem docentes, discentes e suas famílias, causando preocupação e dor pela perda; trouxe de forma positiva o benefício de forçar a **educação como um todo a se ressignificar e afirmar sua missão**. (NOGA DA SILVA, 2020, p. 64, negrito da autora).

Essa oportunidade bem como destacada na citação acima evoca-se ao pensamento sobre possíveis caminhos a serem trilhados que propiciem uma nova

ressignificação, que será discutida ao longo desta subseção. Sabendo, pois, do papel que o professor deve desempenhar, cabe ao mesmo a conscientização sobre a necessidade de um devido planejamento didático na reformulação do ensino. Sobre esse ponto, Moran (2014) explica que:

O grande desafio é combinar qualidade com quantidade, planejamento pedagógico estruturado e flexível; **atender a muitos ao mesmo tempo e conseguir que cada um encontre sentido e relevância, podendo personalizar ao máximo o processo de aprender.** Não é fácil, mas há um movimento forte de busca de ecossistemas de aprendizagem que ofereçam as melhores alternativas (blended/online) para as necessidades de cada pessoa. [...] É importante conhecer o aluno: onde está, suas expectativas, onde se encontra e também suas dificuldades concretas; perguntar mais aos alunos, pedir que contem sua história, que gravem um vídeo com suas expectativas; acolhê-los, incentivá-los. (MORAN, 2014, p. 3-6, negrito da autora).

O autor declara que o planejamento deve ser pensado para que haja a identificação do aluno para com o que se é ensinado. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem será significativo, favorecendo as diversas relações. Uma nova perspectiva de Ensino surge a partir das discussões levantadas em prol das reflexões das novas metodologias e do envolvimento da afetividade no Ensino Remoto. Sobre isso, Ramos e Silveira (2020) esclarecem:

As experiências vivenciadas permitem ousar a formulação de um novo conceito, que denominamos como **“Aconchego Digital”**. Aconchego como sinônimo de aproximação, amparo, partilha e proteção, envolvendo a diversidade etária e intermediada pela cultura digital, representada nas modalidades de informação e comunicação possíveis por meio do uso de recursos tecnológicos. Portanto, o “Aconchego Digital” significa o **estar presente, mesmo nas distâncias físicas impostas**. Trata-se do encontro, no respeito, no comprometimento e na reciprocidade que impulsionam as relações humanas e as (re) descobertas de Ser e Estar, com uso das tecnologias, o que se faz significativo em meio a trajetórias educativas intergeracionais quando realizados de forma construtiva, partilhada e afetiva. (RAMOS; SILVEIRA, 2020, p. 213, negrito da autora).

Esse olhar reafirma o quão plausível é a oportunidade de envolver os vínculos afetivos ao próprio mecanismo de Ensino durante as aulas remotas. Bem como, identificar o principal foco da Educação nessa realidade, que é o fornecimento de alternativas que favoreçam a ação educativa. Por isso, o professor deve agir como encorajador do aluno e acompanhá-lo nesse processo. Para o aluno, espera-se que seja cada vez mais autônomo e emancipado. (NOFFS; SOUZA, 2020).

No processo de **construção docente** vivenciado mediante a realidade instável pelo qual passou o país durante a pandemia, permite elucidar a relevância sobre a reflexão a respeito das transformações contempladas pelos indivíduos que perpassam pelo determinado período enquanto experienciam essa formação. Tendo em vista que:

[...] a formação docente constitui uma rede complexa de relações e acontece na interação com os acontecimentos, com a incerteza; processo no qual os sujeitos, sua história e suas experiências assumem a centralidade. Para isso, torna-se importante olhar para a formação docente com as lentes da interdisciplinaridade. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020, p. 15).

Ou seja, o docente sendo primordial nesse percurso possibilita que sua capacidade de (re)invenção, criatividade e criticidade aflorem à medida amplia seu conhecimento. Sua incompletude se dá não somente pelo momento que está sendo vivido, mas pela sua capacidade de sempre estar afetando e sendo afetado no que atua. Sem anular a singularidade de cada momento, mas enfatizando na perspectiva de que o profissional da educação pode colaborar para com seus alunos sobre emblemas da atualidade por meio de suas práticas, podendo ser em modalidades presenciais ou virtuais. (CARVALHO; ARAÚJO, 2020).

A construção docente diante do ensino remoto, é concebida como um fator crucial para privilegiar as transformações. Tendo em conta que o ser humano passou a ter seu espaço pessoal como espaço de aprendizagem e foi compelido a se adequar, como aponta Oliveira *et. al*, (2021):

Desta forma, o ambiente remoto apresentou **dois aspectos** importantíssimos: o primeiro deles é que a **plasticidade cerebral** é estimulada pela necessidade de readaptar-se. O segundo é **o afetivo**, proporcionado pela oportunidade única do aprendiz compartilhar de forma integral o que é vivenciado na escola, em casa e vice-versa. O ambiente virtual de aulas tornou-se uma extensão de sua casa, o que faz desta uma importante ferramenta educacional, pois promove aprendizagem a todos: a quem ensina, o professor, a quem é o protagonista do aprendizado, o aluno, e à família, antes mera espectadora, que se tornou parte ativa no desenvolvimento da aprendizagem. (OLIVEIRA, *et. al*, 2021, p. 1.8725, negrito da autora).

Antes mesmo de evidenciar a capacidade de adaptações do cérebro, os autores também enfatizam a necessidade de desafios para a realização da própria aprendizagem, segundo eles:

O cérebro tem a capacidade de mudar através de novas aprendizagens. Ele precisa ser estimulado, desafiado e reestruturado a todo tempo. A cada experiência surge uma nova conexão, a cada conexão uma nova sinapse neural.(OLIVEIRA, *et. al.* 2021, p. 18725).

O isolamento o social permitiu a reflexão sobre a dependência do ser humano para se manter em sociedade, assim como disserta Piaget (1987, p. 51) ao explicitar que “o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. [...]” o autor acredita que o indivíduo é puramente social, que influencia e é influenciado a todo momento.

Os estudos de Vigotski (1999) corrobora com essa ideia, pois o autor ao defende sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, sendo a distância entre o nível real e potencial. É a través da interação com o meio que o sujeito se desenvolve e aprende.

Da mesma forma que ocorre as influências, ocorre também a mudança e a necessidade de novos métodos para a formação de indivíduos que acompanhem tais modificações, para que assim o ensino esteja de acordo com o ser social que está se construindo. No tocante a isso, afirma Pérez Gomez (2015):

Este novo cenário social também exige mudanças substanciais na formação de futuros cidadãos e, portanto, apresenta desafios inevitáveis para os sistemas educacionais, as escolas, o currículo, os processos de ensino e aprendizagem e, claro, para os professores. As transformações na prática educacional devem ser tão significativas que é conveniente falar sobre uma mudança na maneira de enxergar, sobre reinventar a escola. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Essa reflexão valida o pensamento de que “é no processo de educação, no ato de educar, que vem a formação de um sujeito.” (DE LIMA, 2020, p. 19). Por isso, é fato que as relações e envolvimento da afetividade é intrínseca ao processo de aprendizagem.

Outro ponto a pensar é nas próprias condições dos licenciandos em formação que vivenciaram esse momento em conjunto com os professores, seu contexto, sua demanda pessoal também se torna relevante, tendo em vista de que o viés ensino-aprendizagem parte dos dois pontos – do educador e do educando – dessa forma, se torna relevante considerar também a própria individualidade que o futuro professor carrega desde sua formação inicial.

Ponderando sobre esse pensamento, os autores Pesce e André (2012, p. 40) apontam que é “necessário que o professor saiba entender as transformações que ocorrem na sociedade a fim de que possa atuar com responsabilidade e com compromisso com a educação dos seus alunos.” Complementando ainda que a construção da identidade do professor deve englobar todos os conhecimentos necessários para a compreensão da complexidade da docência.

No que tange a volta às aulas após o isolamento social, as autoras Gatti, Shaw e Pereira (2021, p. 514) exterioriza preocupações sobre a formação do professor após a pandemia do Covid-19, suas questões giram em torno de perguntas como:

[...] como voltaremos? O que se aprendeu? Que vivências nos marcaram e aos alunos? Isso nos coloca um problema bastante sério: sobre como vamos desenvolver o currículo necessário para que esses licenciandos possam ter sua base de profissionalidade constituída e segurança para atuar com as crianças e jovens com quem eles irão trabalhar. (GATTI; SHAW; PEREIRA, 2021, p. 514)

Todas essas questões levantadas pelas autoras, podem ser adicionadas a todas as questões colocadas até aqui desde o início desta pesquisa a respeito da Educação em tempos de pandemia. Vivenciar a formação de professores durante esse momento instável que o contexto histórico se encontrou, afetou o futuro professor de diferentes formas, sobretudo na elucidação das crises educacionais enfrentadas. Posicionando-o no papel de aprender e ensinar, encaixado a sua incompletude como indivíduo e professor que se dá à medida que conhece estudos teóricos e tem acesso à prática educativa (FERREIRA; FERRAZ; FERRAZ, 2021).

Acerca da volta das aulas presenciais e formação dos professores, verifica-se que os futuros professores devem ser recebidos pela Universidade de forma que, seja priorizada sua particularidade ao decorrer deste período. E para isso é necessário que se atente as seguintes nuances:

Primeiro, **que experiências viveram** nesse período, então **o que eles aprenderam** no geral e no que toca à sua futura profissão como professores. Essa reflexão e diálogo pode nos levar a uma riqueza muito grande: situar os estudantes em suas condições, trabalhar com eles as ações curriculares necessárias, de suprimento do não aprendido e dos avanços necessários, criar motivação. **Trata-se de pessoas em sua integridade**, não são números, nem seres abstratos. (GATTI; SHAW; PEREIRA, 2021, p. 514, negrito da autora).

Discutir sobre mudanças nos regulamentos, metodologias e tratamento para com os estudantes de licenciatura, é um dos desafios da Universidade apontado pelas autoras citadas, um dos principais desafios é o Estágio Curricular Obrigatório ainda na etapa da formação, Gatti, Shaw e Pereira (2021) que juntas discutem a redistribuição das horas obrigatórias para que não prejudique a aprendizagem e realçam a preocupação de demonstrar sensibilidade e objetividade do corpo docente envolvido.

Por isso, é imprescindível pleitear a dimensão do Estágio para a formação de professores, que estabelece a relação entre teoria e prática, facilitando a reflexão da práxis, pelo qual desenvolve as competências profissionais e a identidade do professor. Proporcionando assim, a construção docente diante da própria vivência com o futuro ambiente de trabalho, fazendo uso da ação-reflexão-ação. (ELICKER, *et. al*, 2017).

Toda discussão, apontamento e adaptação gerou possibilidades na construção de **novas relações e perspectivas**. Como acrescenta as autoras:

Participar deste momento histórico, apesar das tensões e desagradados, veio a conferir uma aproximação dos docentes com os alunos de diferentes gerações, a dialogar com novas linguagens, a apreciar as “paredes” de suas casas, a conhecer os filhos e animais de estimação, a compartilhar inseguranças, incertezas, afetos e a construir vínculos, antes não cogitados. (NOGA; DA SILVA, 2020, p. 146).

Por isso, afirma-se que todas essas transformações produzirão uma identidade marcada por vivências desse momento histórico, como bem colocado pelas autoras Liliane Noga e Maria da Graça (2020). O professor, o aluno, a formação docente, a escola e as relações carregaram consigo as mudanças provocadas por esse momento incerto da humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A devida pesquisa buscou elucidar os vínculos afetivos na construção da identidade docente, bem como, identificar os processos que percorrem essa construção. Levando em consideração os atravessamentos ao longo do processo de construção do professor, a pandemia e o ensino remoto, tal qual, a reflexão sobre a

subjetividade do indivíduo diante das consequências causadas pelo período pandêmico.

Tendo em vista que o Ensino sofreu mudanças significativas durante esse período, como as aulas remotas e o ensino através das telas, as relações e as trocas foram secundarizadas pela demanda urgente de mudanças que a sociedade viveu durante esse momento. Porém, o isolamento social afetou o mundo não somente com mudanças práticas, mas também com relação aos vínculos afetivos dos indivíduos.

A falta de segurança e de conhecimento sobre um vírus que rapidamente contagiava as pessoas em todo planeta colocaram os seres humanos em um momento de extrema vulnerabilidade. Esta vulnerabilidade possibilitou que outras necessidades sociais fossem notadas. Com a carência imprescindível das tecnologias, como exemplo, evidenciou-se grande dificuldade por parte dos professores por falta de instrução deste ensino, como notado no Quadro 2.

A acessibilidade, os espaços, a disponibilidade, o contato e as particularidades de cada contexto, tornaram este percurso um desafio. Esta pesquisa buscou salientar a construção da identidade docente frente a afetividade como via para a significação da formação. Sabendo que, as concepções abordadas até este seguinte momento englobam a busca por um ensino humanizado e práticas que estejam de acordo com teorias que privilegie a subjetividade, que é fundamental para a formação de pessoas reflexivas e críticas, capazes de terem conhecimento de si e reconhecimento no outro a partir da realidade.

Através de estudos sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano, percebeu-se que a mesma se encontra intrínseca ao processo de aprendizagem do indivíduo, acompanhando-o em todas as suas fases e evoluindo conjuntamente. Por isso, o ensino deve ter como prioridade abordagens que privilegie as relações interpessoais que favoreçam o percurso educacional do estudante e a formação do professor.

A relação professor-aluno favorece o ensino à medida que as experiências para além dos conteúdos ensinados são conduzidos. Isso porque, a partir dessas relações o professor conhece o sujeito e se adequa a sua realidade, ou seja, envolve o ensino ao contexto social e cultural que o estudante vivencia, possibilitando a ele o desenvolvimento da interpretação e a reflexão sobre a ação.

A Pandemia causada pelo Covid-19 acarretou desafios significativos para o mundo, sobretudo, para a Educação, nessa perspectiva buscou-se refletir sobre a

formação de professores mediante este período, como também, explicitar discussões sobre o Ensino Remoto e a volta às aulas presenciais. A mudança nas metodologias e a discussão sobre possíveis modificações para o Ensino.

As transformações atingiram a própria Universidade, que teve que repensar em modelos que pudessem proporcionar a inclusão e não a exclusão dos alunos e professores. Porém, nota-se que por conta da demanda urgente de mudança repentina, muitos métodos não conseguiram de imediato realizar um procedimento que corrobora para a inclusão, sabendo que, o imediatismo foi um dos pontos que prejudicaram a prática, como pode-se notar na subseção 3.3 “Da sala de aula às aulas remotas: O impacto da Pandemia para o Ensino.”

De modo geral, pensar sobre a afetividade na construção da identidade docente é vista como uma oportunidade de pontuar a necessidade de um ensino a partir de trocas e atravessamentos. Essa discussão aliada ao contexto da pandemia, elucidou enfaticamente a necessidade do ser humano de estabelecer relações, o isolamento social notabilizou a importância do outro para a construção da identidade, especialmente na construção da identidade docente em que o futuro professor assume a responsabilidade da consciência de gerar autenticidade e criticidade no decorrer de sua jornada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon***. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 04 jan. 2023

ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p.36 – 50, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez, 1980. (1).

BARBOSA, A.; VIEGAS, M.; BATISTA, R. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 3 jun. 2020.

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues *et. al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, v. 6, n. 1, 2010.

BRASIL. Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2020, p.39. em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 03 de Jan. de 2022.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I: Da Educação. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria Geral. Decreto, de 06 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#view. Acesso em: 7 fev. 2023.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. Ensino remoto, saberes e formação docente: Uma reflexão necessária. **Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 18 fev. 2023.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: minhas confissões de Aninha**. 6º ed. São Paulo: Global, 1997. p. 151

DE CAMPOS, Vanja Ramos Vieira; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância. **Revista NUPEM**, v. 14, n. 32, p. 260-279, 2022.

DE OLIVEIRA, Amanda Farias Teski *et al.* Da sala de aula às aulas remotas: um percurso cognitivo-afetivo em época de pandemia. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 18718-18732, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25153>. Acesso em: 18 fev. 2023.

DE OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino Remoto Emergencial em tempos de Covid-19: Formação Docente e Tecnologias Digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetitinga, v. 5, p. 1-18, 2020.

DE LIMA, Mécia Rejane Lopes. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19.** João Pessoa. 90 p Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, UFPB/CE, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17889>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ELICKER, B. J. R; SOUZA, G. G.; DALBOSCO, R.; CARVALHO, P. V.; LAUXEN, A.A. Estágio Supervisionado em Ciências: Reflexões da ação docente. In: **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, 37, 2017, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: FURG, 2017. p. 822-830.

FERNANDES, J. C. L.; CAZONATO, R. J. A Universidade, o Indivíduo e a Sociedade. **Revista Café com Sociologia**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 82–94, 2014. Disponível em: <https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/220>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadya Maria . Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, Curitiba , p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discurso de professores sobre ofício. **Fólio Revista de Letras**, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 18 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 recurso digital.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Recurso Eletrônico e-pub)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários da prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **A Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPPF)**, Belo Horizonte, v. 01, p. 109-131, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; SHAW, Gisele Soares Lemos; PEREIRA, Jocilele Gordiano Lima Tomaz. Perspectiva para a formação de professores pós pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792021000200511&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 18 fev. 2023.

GATTI, Francielle Nogueira; COUTTO, Gabriel Militello. 2020, pandemia e a pesquisa no brasil: O papel das universidades dentro do projeto de país. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos**. São Paulo, EDUC, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos; PESSONI, Arquimedes. As estratégias de alcance de objetivos afetivos no Ensino Superior. **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: : <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24493..> Acesso em: 20 fev. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRIEBELER, Jussara Wilborn. **Identidade docente: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha**. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

HICKMANN, A. **As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

IZA, D. F. V. BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P. SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273–292, 2014. DOI: 10.14244/19827199978. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 31 jan. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade**. Scielo. Curitiba, 2004, p. 113-147. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 4 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, A. M. F. D.; SANTOS, J. A. da S.; PÓVOA, L. G. da S.; DE PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade / Teaching identity: From subjectivity to complexity. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 33078–33092, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10945>. Acesso em: 31 jan. 2023.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo, 2005, p. 11-30.

MEINHARDT, Moana et al. Virtualização das aulas na pandemia: a percepção dos estudantes e perspectivas emergentes. **ASAS DA PALAVRA**, v. 19, n. 1, p. 52-65, 2022.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE**, v. 28, p. 985 - 1012, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Saúde. Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (covid-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>. Acesso em 10 de fev. de 2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. O que é a covid?. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. In: USP. Disponível em:
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/digital.pdf

MORAN, José Manuel. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. Escola de Comunicações e Artes. 2014. Disponível em:
<https://bit.ly/3lfu8Y3>. Acesso em 18 de Fev. De 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

NOFFS, Neide de Aquino; SOUZA, Claudia Xavier da Costa. Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos**. São Paulo, EDUC, 2020.

NOGA, Liliane; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. O velho e o novo na educação em tempos de pandemia. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos**. São Paulo, EDUC, 2020.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. SciELO. 2017, p. 1106-1133. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/198053144843> Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, Paloma Rezende. A formação e a profissão Docente: Contribuições de uma análise social e histórica. In: PIMENTA, *et. al*, (Orgs.). **Docência Formação e Práticas Pedagógicas**: 1 ed. Jundiaí, SP, 2019.

PAULA, Sandra Regina de; FARIA, Moacir Alves de . Afetividade Na Aprendizagem. **Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em:
<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. In: **Formação Docente**. v. 4, n.07, Belo Horizonte, jul/dez 2012, p. 39-50

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Tradução de Marisa Guedes. rev. téc. Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015

PIAGET, J. (1994). **La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), *Piaget y el psicoanálisis* (pp. 181-289). Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962)

PIAGET, J. **A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica**. In: M. Piattelli-Palmarini M, org. Teorias da linguagem, teorias da

aprendizagem: debate de Jean Piaget e Noam Chomsky com outros autores. Lisboa: Edições 70; 1987. P. 51

PIMENTA, Jussara Santos *et al.* **Docência, Formação e Práticas Pedagógicas: Experiências e pesquisas.** 1 ed. Jundiaí - SP: Paco, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. DOI: 10.14572/nuances.v3i3.50. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PONCE, Branca Jurema, *et. al.* Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia. In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos.** São Paulo, EDUC, 2020.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889).** EduCAPES. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570967/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL-%20LIVRO%20PARADID%3%81TICO.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PRESTES; TUNES, Zoia; Elizabeth. **A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais.** SciELO - Brasil. Campinas, 2012. 333 p. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>. Acesso em: 5 jan. 2023.

RABELO, Jeriane Silva; BARGUIL, Paulo Meireles. As contribuições da neurociência afetiva para a compreensão docente sobre a aprendizagem da criança. In: ANDRADE, F. A. de; CHAVES, F. M.; BARGUIL, P. M. (Orgs.). **Docência: prática e práxis.** Curitiba: Appris, 2019, p. 161-176.

RAMOS, Cíntia Acioli da Silva; SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz Silveira. Trajetos educativos e trocas intergeracionais: experiências e saberes In: ALMEIDA, Fernando José; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos.** São Paulo, EDUC, 2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza (Org.); DE SOUSA, Clara Maria Miranda (Org.); LIMA, Emanuela Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: Registros polissêmicos do visível e invisível. 1 ed. Petrolina - PE: Univasf, 2020. 139 p.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 403-412, 2010.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A Pedagogia Tecnicista E a organização Do Sistema De Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR On-Line** 16 (70). Campinas, SP:197-209, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8644737>.

SAWAIA, B. B. Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: CARVALHO, I. C. M.; GRUN, M.; TRABJER, R. (Org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, Unesco, 2006. p. 79-91.

SILVA, Flávia Gonçalves. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade**: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. Revista do programa de estudos Pós-Graduados PUC-SP. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43108>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp. 2021, p. 64-83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 31 jan. 2023.

SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2012.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300015&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 6 fev. 2023.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e nove (29) dias do mês de março de 2023, às 14:00 h, na plataforma Google meet, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **ANDRESSA IARA SANTOS**, sob o título **“AFETIVIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A REALIDADE PÓS- ISOLAMENTO SOCIAL.”**

Banca constituída pelos docentes:

Prof ^ª . Dr ^ª Jeriane da Silva Rabelo Universidade Federal do Piauí	Orientadora
Prof. Dr. Nilton Ferreira Bittencourt Junior Universidade Federal do Piauí	Examinador
Prof ^ª Dra. Maria da Conceição Rodrigues Martins Universidade Federal do Piauí	Examinadora

Deliberou pela aprovação da candidata, tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10.

Picos (PI) 29 de março de 2023.

Documento assinado digitalmente
gov.br JERIANE DA SILVA RABELO
Data: 25/05/2023 09:44:0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: _____

Examinadora: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br NILTON FERREIRA BITTENCOURT JUNIOR
Data: 19/06/2023 10:53:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora: _____



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
(X) Monografia
() Artigo

Eu, **ANDRESSA IARA SANTOS**, autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar, gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação **A CONSTRUÇÃO DOS VÍNCULOS AFETIVOS E A IDENTIDADE DOCENTE: A REALIDADE PÓS-ISOLAMENTO SOCIAL**, de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI, dia 21 de Junho de 2023.

Andressa Iara Santos.

Andressa Iara Santos

Seu nome completo aqui e assinatura

Documento assinado digitalmente
gov.br JERIANE DA SILVA RABELO
Data: 22/06/2023 09:02:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Jeriane Silva Rabelo

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

S237c Santos, Andressa lara

A construção dos vínculos afetivos e a identidade docente : a realidade pós-isolamento social [recurso eletrônico] / Andressa lara Santos - 2023.
55 f.

1 Arquivo em PDF

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo-CSHNB
Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Licenciatura em Pedagogia, Picos, 2023.
“Orientadora: Dra. Jeriane da Silva Rabelo”

1. Identidade docente. 2. Afetividade – ensino superior. 3. Isolamento social. 4. Pandemia COVID-19. I. Rabelo, Jeriane da Silva. II. Título.

CDD 371.102