

Afetividade e formação docente: reflexões a partir da licenciatura em psicologia

Marina Kurotusch Canettieri¹

Ana Laura Brasil Peralta²

Vitória Sousa Ramalho³

Helena Barbosa dos Santos⁴

Jordana de Castro Balduino Paranyha⁵

Resumo

O presente trabalho é um relato da experiência do estágio para formação de professoras de psicologia. O objetivo é debater a o papel da afetividade no processo formativo dos(as) educandos(as), pautado nas contribuições da psicogenética walloniana e outros estudos críticos no campo da Educação. Este tema se desenhou a partir das vivências e reflexões das relações que foram construídas no dia-a-dia da sala de aula, ao longo do curso de formação de curta duração “A importância da(o) auxiliar de atividades educativas no processo de ensino e aprendizado na Educação Infantil”, ministrado nos meses de setembro, outubro e novembro de 2019, cujo intuito foi tencionar as relações entre Psicologia e Educação, bem como entre Indivíduo e Sociedade. Destacamos a complexidade do trabalho pedagógico, o qual depende de pessoas completas e contextualizadas e que é, portanto, marcadamente afetivo. Ademais, ressaltamos a importância do estágio para a formação de profissionais da educação comprometidos com as discussões das políticas públicas e sociais, com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e de ação da e na interface entre Psicologia e Educação.

Palavras-chave: Estágio, Licenciatura em Psicologia, Afetividade, Trabalho docente, Relato de experiência.

Affectivity and teacher education: reflections from the psychology major

Abstract

The present work is the result of the internship experience for the major of psychology teachers. Its objective is to debate the role affective in the formative process of educators, based on the contributions of the wallonian psychogenetics and other critical studies in the field of Education. This theme was designed based on the experiences and reflections of the relationships that were built in the day-to-day of classroom, throughout the short training course “The importance of the auxiliary of educational activities in the teaching and learning process in Early Childhood Education”, given in the months of September, October, and November of 2019, whose aim was to stress the relationship between Psychology and Education, as well as between Individual and Society. We highlight the complexity of the pedagogical work, which depends on complete and contextualized person, and that is, therefore, markedly affective. In addition, we emphasize the importance of the internship for the training of education professionals committed to the discussions of public and social policies, with the values of solidarity and citizenship, capable of reflecting, expressing and building, in a critical and creative way, new contexts of thoughts and actions both of and at the interface between Psychology and Education.

Keywords: Internship, Psychology major, Affectivity, Teaching education, Experience report.

¹ Graduada em psicologia; psicóloga escolar. E-mail: aniram.kc@gmail.com.

² Bacharela e licenciada em psicologia pela UFG e mestranda em psicologia do desenvolvimento e escolar pela UnB. E-mail: albrasilperalta@gmail.com.

³ Especialista em psicologia escolar, psicóloga. E-mail: vitoriamalho01@gmail.com.

⁴ Especialista em Psicologia Escolar e Educacional - psicóloga escolar. E-mail: hellenabsantos@gmail.com.

⁵ Doutora em pedagogia pela Universitat de Barcelona; Professora associada da área de psicologia da educação na faculdade de educação da UFG. E-mail: jordanabalduino@gmail.com.

Introdução

O curso intitulado “A importância da(o) auxiliar de atividades educativas no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil” foi desenvolvido e ministrado por professores(as)-estagiários(as) de licenciatura em psicologia com supervisão da professora orientadora, através de uma parceria entre o curso de Psicologia da Faculdade de Educação da UFG e a Gerência de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (GERFOR) da Secretária Municipal de Educação de Goiânia. Essa parceria aconteceu entre os anos de 2010 e 2019 e o curso foi ofertado para o público das(os) auxiliares de atividades educativas dos Centros de Educação Infantil. Tendo em vista a realidade de desvalorização desses profissionais, bem como da demanda por uma formação específica na área da educação infantil, buscou-se elaborar um plano de curso com objetivo de trazer conhecimentos para embasar uma atuação bem fundamentada na produção científica e crítica. Isto quer dizer que, na escolha das temáticas e formulação dos planos de aula, levou-se em conta, o papel fundamental das auxiliares no desenvolvimento infantil e o incentivo à atuação no campo educacional enquanto espaço de luta por direitos.

Haja vista as experiências vivenciadas ao longo das aulas, torna-se significativo refletir os processos interacionais e afetivos enquanto processos formativos e humanizadores no encontro Eu-Outro. Assim, a reflexão se dará tanto no nível Professoras/Estagiárias-Auxiliares/Alunas, quanto Auxiliares-Educandos(as), tomando por base os relatos, as atividades avaliativas e os feedbacks realizados. Dentre tantos temas, esse foi selecionado a fim de expor o papel da afetividade no processo formativo dos(as) educandos(as) e também para abarcar de maneira mais completa as vivências e as relações construídas no período do estágio.

A afetividade como condição para o conhecimento

Educar, é certo, não se resume à exposição de conteúdos ou à troca de conhecimentos. Marinho-Araújo e Almeida (2014) caracterizam Educação como um fenômeno social complexo, que representa as manifestações, as produções e as (re)criações humanas. Para as autoras, esse fenômeno se confunde com as origens do próprio homem, pois coincide com o próprio ato de viver, sobreviver e tornar-se humano. E, além disso, possibilita, ao mesmo tempo,

o tornar-se parte da humanidade, de uma cultura e uma sociedade construídas historicamente, e o tornar-se humano, singular construído por meio das relações com os outros seres humanos no e com o mundo.

A presença de outro humano, nesse processo, é, então, imprescindível e primordial. O Outro age como elo entre aquele que está se iniciando no caminho do conhecimento e o próprio objeto do conhecimento. Sem a mediação do Outro não se pode garantir a formação de pessoas que conhecem, e nem mesmo o fluxo do conhecimento. Afinal, segundo Wallon (1975, p. 92)

O meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social. Alternadamente, ela confunde-se com ele e dele se dissocia. A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e identificações. É dialética.

Não há, portanto, nessa perspectiva, fracionamento entre Indivíduo e Sociedade. O ser humano é geneticamente social, isto é, desde o nascimento e durante toda a vida o *socius* é seu parceiro na vida psíquica. Então, a formação das pessoas e da cultura depende do entrelaçamento-identificação e da negação-oposição desses dois polos contraditórios. A relação entre pessoa e meio é, portanto, complementar e conflituosa, e a ligação entre eles só é possível pela afetividade, já que ela “origina os impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais em uma alma comum e confusa” (WALLON, 1979, p. 152). A Educação é impossível sem o Outro e, conseqüentemente, sem os afetos.

A aprendizagem depende da capacidade de ser afetado pelo mundo externo e interno, sendo a produção de conhecimento oriunda da relação entre sujeito e objeto. Leite (2012), nesse sentido, ressalta a importância da mediação dos agentes culturais. O trinômio sujeito-objeto-mediador também é intensamente afetivo, haja vista que provoca repercussões subjetivas e objetivas e é determinante para a qualidade dos produtos dessa relação, que envolve os sujeitos nela imbricados e a cultura como um todo. É em tal cenário que a Educação escolar ganha destaque, bem como as relações entre educadores(as), educandos(as) e objetos do conhecimento.

Essas questões colocam muitas responsabilidades de ensino e cuidado para os(as) profissionais da educação. O apoio afetivo, conforme Almeida (2000, p. 81-82), que darão aos seus educandos(as) terá maior ou menor relevância dependendo de

[...] olhar muitas vezes para trás para avaliar seu próprio desempenho; de olhar para o aluno com reverência ou acatamento; de tomar em consideração, ter em conta as condições de sua aprendizagem e as de seu meio; de seguir as determinações, cumprir, observar, acatar o ritmo do desenvolvimento próprio de sua etapa de formação.

A efetivação, pois, da educação e da aprendizagem também no ambiente escolar depende da afetividade. Como mediadores das relações entre os sujeitos e os objetos do conhecimento e, por conseguinte, como provedores do desenvolvimento, os(as) profissionais da Educação têm por função, segundo Almeida (2001), utilizar métodos pedagógicos que conduzam as pessoas a tirar o máximo proveito tanto dos meios que lhes são oferecidos quanto dos recursos. A escola é um espaço legítimo para a afetividade, tendo em vista que na produção de conhecimento toda a pessoa, inclusive cognição e afetos, está imbricada, e as aquisições de cada aspecto da pessoa repercutem um sobre o outro constantemente. Nesse sentido, a afetividade tanto de profissionais como de estudantes não pode ser excluída do trabalho pedagógico.

Afetividade e trabalho pedagógico

A dificuldade desse debate no ambiente escolar deve-se muito à compreensão errônea de que a escola é lugar da cognição e que, por isso, não haveria espaço para o afeto nem de professores(as) nem de alunos(as) (ALMEIDA, 2001). É fato, contudo, que não se pode deixar os afetos do lado de fora da sala de aula e que, também, eles são determinantes para unirem professor(a) e estudante rumo ao conhecimento, uma vez que ambos são co-autores desse processo. A afetividade e a cognição têm uma relação recíproca e benéfica para o conhecimento, desde que exista entre ambas uma integração que permite a nutrição mútua. O desconhecimento dessa relação pode, de fato, impedir tanto o encontro entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a) quanto o encontro entre educando(a) e os conteúdos de aprendizagem.

Faz parte do trabalho pedagógico, portanto, a atenção à qualidade das relações e dos estímulos cognitivos e afetivos para efetivar o papel sociopolítico da educação para os sujeitos individualmente e para a cultura. A escola, então, não pode negligenciar ou mesmo suprimir os afetos. Cabe aos professores(as) e demais profissionais, permitir a expressão da afetividade, haja vista que ela é o laço entre os sujeitos e que não há educação fora das relações interpessoais

como afirma Mahoney (2004). Tendo em vista que a relação é uma ferramenta para o processo educativo, os educadores não podem se eximir da sua responsabilidade afetiva.

Para isso, a escola precisa conhecer e reconhecer a expressão e o desenvolvimento dos afetos como recursos de aprendizagem. Sendo a sala de aula uma oficina de relações, as necessidades afetivas de todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam estar satisfeitas. Assim, tal concepção de Humano e de Educação traz implicações e possibilidades para a prática pedagógica, destacando o acolhimento, a observação, o respeito e o conhecimento teórico (MAHONEY e ALMEIDA, 2005).

O acolhimento é determinante para a aprendizagem com o meio, físico e social, por isso, professoral e estudante precisam ser acolhidos pelos pares, pela coordenação, pelas famílias, enfim, por todos os atores que fazem parte do dia a dia na escola. Além disso, o(a) educador(a) deve estar atento aos ritmos de cada um e de todos os(as) estudantes. Esses ritmos devem ser respeitados e não avaliados, já que em cada fase do desenvolvimento há uma pessoa completa, com possibilidades e limitações próprias.

Atenção às situações conflituosas é importante, uma vez que os conflitos são constitutivos das relações, mas também podem ser obstáculos para o conhecimento. A qualidade das relações e, portanto, do ensino e da aprendizagem depende do desenvolvimento e da resolução dos conflitos. É observável, então, que a forma como acontecem as relações educador(a)-educando(a) influencia o modo como o sujeito vai se relacionar com o objeto, desejando aproximar-se ou afastar-se. Nesse ponto de vista, o conhecimento teórico pode auxiliar no planejamento e na execução do ensino e da aprendizagem que levam em conta as características individuais dos dois polos dessa relação, o contexto e as atividades propostas, sem abandonar, entretanto, os dados da experiência e do contato sensível com os(as) estudantes.

O fato é que, como assevera Leite (2012), todas as decisões pedagógicas, planejadas e desenvolvidas, produzem fortes impactos afetivos, mesmo quando professor(a) e aluno(a) não estão face a face. Logo, pensar em um processo de ensino-aprendizagem afetivo não é o mesmo que pensar em uma pedagogia do amor e em uma atividade pedagógica se resume a uma boa disposição por parte do(a) profissional da educação. Um processo de ensino-aprendizagem afetivo é, por outro lado, não abrir mão do conhecimento, reconhecer as necessidades dos(as) estudantes e considerar os diferentes níveis do desenvolvimento. É, em resumo, (re)conhecer e

se comprometer com o trabalho pedagógico, por isso, é necessário formar profissionais da educação conhecedores da teoria, da prática e do seu papel sociopolítico.

O estágio em licenciatura: espaço de pesquisa e intervenção

Pimenta e Lima (2005) configuram o estágio como um campo de conhecimento produzido na interação entre as atividades acadêmicas desenvolvidas nos cursos de formação e as atividades profissionais exercidas no campo social. Diante disso, nessa interação, cabe ao estagiário (re)conhecer e refletir sobre os condicionantes da escola, da educação e do trabalho pedagógico desenvolvido. Lima (2012) aponta que, dentro dos espaços escolares, há especificidades próprias da instituição que se encontram intimamente articuladas com as políticas de educação e dos contextos históricos e sócio-políticos. Para ele, é fundamental procurar entender as implicações dessas relações e analisar como elas ocorrem e afetam o dia-a-dia do contexto educacional. É nessa perspectiva que a autora defende que o estágio pode, e deveria, se configurar enquanto campo de pesquisa, o qual promove a construção de novos significados ou ressignifica a atividade profissional docente. Essa concepção de estágio (re)coloca em cena a discussão da dicotomia histórica da relação entre teoria e prática. E ressalta que tal relação é e sempre será uma relação de contradição e tensão. É necessário, portanto, compreender a prática como estruturante da teoria ao mesmo tempo em que a teoria possibilita a reflexão, análise, investigação e problematização tanto acerca da atuação prática, como da realidade na qual essa atuação ocorre (PIMENTA e LIMA, 2005).

À vista disso, é inconcebível reduzir o estágio a uma simples aplicação de uma determinada teoria em um contexto definido. Ele pode ser muito mais! Pode caracterizar-se como um momento de experimentação de adoção de uma nova posição, de perpassar e superar a fragmentação entre teoria e prática. Pode configurar-se como práxis que sustenta a tensão entre tais campos. É capaz de ser “o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica” (PIMENTA e LIMA, 2005, p. 62). O estágio, como esse espaço de construção de novos significados para a atividade de docência, pode proporcionar, além de um aprofundamento teórico dos conteúdos referentes à própria licenciatura, outra relação com os conteúdos da própria Psicologia.

Nesse cenário, Miranda (2008) aponta que historicamente a articulação entre os campos da Psicologia e da Educação ocorreu em duas vertentes: por meio de formulações teóricas da Psicologia direcionadas à Educação e por demandas da própria Educação à Psicologia. Na primeira, a Educação acaba se convertendo apenas em um campo de aplicação ou dedução e na segunda se coloca como condições para formulações teóricas, metodológicas e experimentais da Psicologia e, com base no estudo “Tendências da pesquisa em psicologia da educação e suas contribuições para o ensino” desenvolvido por Bernadete Gatti (2003), a autora ressalta o surgimento de uma proposta que procura compreender a relação entre Educação e Psicologia a partir de um enfoque mais complexo. Esta vertente procura considerar as várias áreas que influenciam os processos educacionais, bem como os contextos em que tais processos se estabelecem. Compreender esta dimensão crítica é, para Miranda (2008), uma das principais tarefas da psicologia em sua interface com a educação.

Apresentação do Contexto

A caracterização do curso

Na construção do plano de curso, um ponto ressaltado por todos os professores(as)-estagiários(as) foi a falta de reconhecimento social que as(os) auxiliares/alunos, apresentavam com relação ao papel que desempenham enquanto educadores(as). Balduino e Silva (2015), ao refletirem sobre o papel do curso ministrados pelos professores-estagiários, ressaltam que este busca oferecer ferramentas teóricas de análise para as(os) cursistas, visando possibilitar a compreensão, a reflexão e a crítica do contexto educacional. Kramer (2006), ao discutir a ausência de reconhecimento entre as profissionais da educação infantil, a relaciona à forma como o direito à formação continuada lhes foi negligenciado. O curso foi constituído, neste contexto, enquanto um processo de formação continuada, o qual possibilitaria uma prática baseada em uma reflexão contínua, possibilitando mudanças do ponto de vista pedagógico, como a qualidade das interações entre as crianças e as educadoras, realizar problematizações sobre questões éticas, de gênero, e de preconceito, e da própria carreira das educadoras.

É nessa perspectiva que o curso desenvolvido, se propôs a dialogar sobre a importância das auxiliares de atividades educativas para uma educação infantil comprometida com a qualidade social, ou seja, ao longo do curso buscou-se evidenciar a função das auxiliares, bem

como a importância de seus processos de mediação para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, visando uma educação comprometida com um projeto de sociedade mais justa e democrática.

Para isso, o curso esteve pautado, o tempo todo, na tensão entre teoria e prática e intencionou: contextualizar a história da educação infantil no Brasil, ressaltando seus avanços e os desafios, ainda hoje presentes, no contexto das disputas por Políticas Públicas; problematizar a Pedagogia da Infância, evidenciando a indissociabilidade entre os processos de cuidar e educar; explorar os principais conceitos da teoria Histórico-cultural enfatizando suas implicações para o trabalho no contexto da educação infantil; evidenciar a importância das brincadeiras, das interações e o papel das TICs no desenvolvimento infantil; discutir a relevância da pluralidade de linguagens presente na educação infantil; (re)pensar o tempo e o espaços das instituições de educação infantil e a relação que é desenvolvida com a família; refletir sobre o papel das (os) auxiliares na promoção de práticas de equidade social; compreender as possibilidades e desafios da inclusão na Educação Infantil; e debater sobre a expressão da sexualidade no desenvolvimento da criança e seus desdobramentos no contexto da educação infantil. Esses temas foram escolhidos pelas contribuições que trazem para uma formação das(os) auxiliares que possibilita um exercício mais crítico e comprometido com uma educação pautada na emancipação dos sujeitos.

O curso possuiu a carga horária de 40 horas, ocorrendo às quintas-feiras das 19 horas às 22 horas. Seu início se deu na data de 05 de setembro de 2019, e seu encerramento em 21 de novembro de 2019. Foram disponibilizadas 150 vagas, contando com 50 alunas em cada turma via GERFOR. Ainda, pela primeira vez o curso foi ofertado, de forma independente, às Auxiliares de Atividades Educativas vinculadas a outras Secretarias Municipais de Educação e, também, da rede privada. As vagas para essa turma foram divulgadas via redes sociais e teve um total de 28 inscritos e 12 concluintes, com perfil muito plural conforme é descrito a seguir. Este relato foi feito a partir das experiências com essa última turma.

O perfil dos(as) auxiliares de atividades educativas

A turma do curso que originou este trabalho era composta por educadores(as) de instituições privadas e secretarias municipais de educação próximas à Goiânia, como de

Senador Canedo e Aparecida de Goiânia. Vinte e oito auxiliares de atividades educativas efetivaram a inscrição, das quais permaneceram até o final do curso somente doze e obtiveram certificado de aprovação. A evasão inicial foi superior a 50%, o que pode ser explicado pelas horas de trabalho exaustivas, o uso de transporte público precarizado ou até mesmo pelo horário do curso, o que implica questões de segurança, cansaço e disposição mental para o aprendizado. A turma era formada por auxiliares de instituições públicas e particulares, de Goiânia e de cidades circunvizinhas. Algumas eram auxiliares particulares de crianças/jovens com deficiência. Dentre os matriculados, 14 eram formadas ou estavam cursando Pedagogia. O número de profissionais que fizeram outro curso de formação na área da educação era significativo. Além disso, nem todos eles desempenhavam a função de Auxiliar de Atividades Educativas, mas também Auxiliar de Cozinha, Monitoria de Inclusão, Acompanhamento Terapêutico entre outros. Essas informações foram fundamentais para os planejamentos das aulas e das atividades avaliativas.

Essas características tiveram grande impacto nas aulas ministradas, uma vez que eram pessoas cujos conhecimentos sobre educação infantil e ação pedagógica estavam bem consolidados por graduações, cursos e experiências. A princípio foi desafiador, levando as professoras-estagiárias a trabalharem na interface em que os saberes psicológicos preponderavam, isto é, trazia-se conteúdos que não fossem repetitivos e que realmente se tornassem significativos na prática educativa dos(as) cursistas.

A turma se mostrou bastante interativa e engajada nas atividades propostas, colaborando com discussões e dando feedbacks sobre as aulas ministradas. Os diálogos aconteciam respeitosa e colaborativamente, de modo que, ao longo do curso, todas as alunas (os) participavam de maneira expressiva.

A afetividade nas experiências pedagógicas

A partir da fundamentação teórica, é possível defender que a afetividade está presente em todos os momentos pedagógicos, influenciando positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem bem como na construção da subjetividade dos educandos. A seguir, foram escolhidos tópicos retirados do diário de campo das professoras-estagiárias que tiveram significativa relevância no percurso formativo proporcionado pelo estágio em docência, para que fossem expostos os aspectos afetivos.

Conhecendo a turma

Ao planejar a primeira aula, as professoras-estagiárias buscaram criar ambiente favorável para a participação das alunas, bem como fomentar o interesse pelo curso que aconteceu em dez encontros. Para tanto, as atividades iniciais voltaram-se para a escuta, a fim de que o espaço de aprendizagem se tornasse coletivo e pudéssemos ter contato com as demandas e subjetividades das educandas.

As fichas para o recolhimento de informações básicas sobre o público foram importante para se ter uma noção geral sobre o perfil da turma, mas, sem dúvidas, foi no cotidiano que se pôde conceber relações significativas que nos permitiu um conhecimento mais amplo sobre quem compunha o grupo. A disposição para esse contato foi expressiva, já que legitimou um movimento duplo, isto é, das alunas também nos conhecerem.

O processo de conhecer a turma se deu durante todo o percurso de estágio, uma vez que, a cada conteúdo exposto e discussão proposta, conhecíamos as diferentes realidades profissionais e pessoais. Para que esse processo fosse contínuo, houve nas aulas atividades que possibilitaram a manifestação das idiosincrasias, o que inclusive, foi um aspecto que enriqueceu sobremaneira o desenvolvimento dos conteúdos.

Planejamento das aulas

As aulas foram elaboradas por duplas, alternando-se as professoras-estagiárias, o que não impediu a interferência dos(as) colegas e dos(as) supervisores(as) para a melhor forma de trabalhar o conteúdo. Nos momentos de planejamento, os aspectos afetivos para com os(as) alunas(os) eram bem marcantes, como considerar momentos de extroversão, risadas, trocas genuínas de experiências e conhecimentos científicos, uma vez que, desde a escolha das bases teóricas até o planejamento das brincadeiras visava-se o encontro com as necessidades e o cotidiano dos(as) alunos(as).

É preciso ressaltar que não se pretendeu o trabalho apenas de conteúdos que fossem diretamente aplicáveis à prática educativa nos ambientes escolares, mas que fossem transformadores de visões, conscientizadores da realidade educacional do nosso país. Foi objetivo, em cada aula, dotá-los(as) de ferramentas teóricas para mudança ou resistência em seus campos de atuação, melhorando suas performances e colaborando com o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Desse modo, buscou-se possibilitar a criação de vínculo positivo entre os(as) alunos(as) e os objetivos de cada aula, isto é, criando relações entre os participantes que permitissem o desenvolvimento de ideias que possuíssem sentido na vida cotidiana, e que o espaço de aula se tornasse espaço para a expressão, construção, dúvidas, questionamentos.

Por inúmeras vezes a aula contou com participação dos(as) cursistas, o que foi estimulado, através de seminários, comentários, jogos lúdicos, apresentação de materiais próprios, pois era entendido como momento de aprendizagem e elaboração. Portanto, à medida que se seguiam as aulas, era previsto no plano, momentos de troca, questionamentos, e verdadeiras discussões.

Contudo, quando o ritmo da aula se tornava estanque devido a assuntos não pertinentes ao conteúdo, as professoras-estagiárias se posicionavam de maneira mais rígida, exigindo o retorno ao tema previsto. Por vezes foi necessária essa postura, o que gerava um silenciamento, ou um movimento de rebeldia e resistência (como quando era pedida a atenção ou maior agilidade na execução de algumas atividades), mas não houve desentendimentos ou conflitos ao longo do curso.

Essa postura também se apresenta como necessária, em razão das professoras-estagiárias ocuparem o lugar de quem orienta o processo de aprendizagem, e os afetos oriundos

de momentos constrangedores também fizeram parte da formação para ocupar esse lugar de docência.

Métodos avaliativos

Sem dúvida a escolha das avaliações e os momentos de correção, bem como os de aplicação, geraram certos desconfortos, angústias, inseguranças, expressos em falas, posturas corporais, mensagens no grupo de whatsapp, o que exigiu que as professoras-estagiárias buscassem estabelecer juntas os critérios de avaliação e os métodos de atividades. Foi objetivo desenvolver avaliações com diferentes características para contemplar as diversas formas de expressão do conhecimento. Foram utilizadas avaliações por participação, trabalhos em grupo com exposição oral tendo apoio de material teórico, avaliações escritas para relacionar teoria e prática, bem como avaliações que exigiam domínio dos conceitos. Também foram utilizadas brincadeiras como maneira de avaliação da aprendizagem da aula do dia.

Surgiram ansiedades na hora de elaborar tais avaliações, já que se desejava ter feedbacks sobre a aprendizagem e evitar provas rígidas, conteudistas e cansativas. Os primeiros retornos foram angustiantes para as professoras estagiárias, pois percebeu-se que havia pouco domínio sobre conhecimentos básicos apresentados nas aulas por parte de alguns(algumas) alunos(as) e também dificuldade em entender as propostas das avaliações. Passou-se, portanto, a revisitar e retomar conteúdos específicos em todas as aulas.

A definição dos critérios de correção e avaliação geraram tensões, pois havia a necessidade de que os(as) alunos(as) cumprissem com os parâmetros mínimos, ao mesmo tempo em que as professoras-estagiárias buscavam avaliar sem comparar as respostas. Sucederam pequenos desgastes na cobrança de avaliações pendentes, já que houve flexibilização para a entrega de trabalhos.

Alguns(algumas) alunos(as) buscaram as professoras-estagiárias para perguntarem sobre a correção das avaliações. Nesses momentos o canal de diálogo foi construído de maneira a esclarecer sobre os métodos avaliativos e escutar os questionamentos dos alunos.

Relação professor-aluno

A partir da concepção de afetividade apresentada, entende-se que as relações que se estabelecem entre estudante e os objetos do conhecimento são imbuídos de afetos, podendo eles serem prazerosos ou desprazerosos e, nesse sentido, o professor tem um papel fundamental de mediador. Assim, pensar em um curso de formação para educadores(as), que entende a função de mediação enquanto primordial na relação professor-aluno, nos colocou nesse lugar de refletir e (re)pensar na importância da relação afetiva e a qualidade da mediação no processo de aprendizagem.

Dessa forma, os temas emergentes de cada aula, as dificuldades e potencialidades, os interesses e angústias dos(as) cursistas foram cuidadosamente considerados nos planejamentos de aula e de avaliações, bem como nas correções das atividades, buscando uma aprendizagem, que dialogasse com a atuação dos cursistas enquanto profissionais da educação. Isso ocorreu, por exemplo, quando foi identificada uma dificuldade em compreender concepções de humano, então o tema foi trabalhado em várias aulas, por outro lado, notamos que a turma conhecia a teoria de Vigotski, assim, foi ir além e apresentar outros autores do desenvolvimento, como Henri Wallon.

Durante as aulas os(as) alunos(as) comentavam, questionavam ou perguntavam voluntariamente, dessa forma foi possível avaliar a aprendizagem, sem o intuito de atribuir nota, mas no sentido de compreender o desenvolvimento da turma. Para isso foram anotadas algumas frases dos(as) alunos(as) e em aulas posteriores essas frases foram como exemplos, uma vez esses comentários ou questionamentos são compreendidos como potencialidades que poderiam ser discutidas e elaboradas. Entretanto, em alguns momentos foi importante e formativo interditar a fala para que não houvesse dispersão.

Cientes de que o discurso do(a) professor(a) é capaz de influenciar as identidades, posto que é a figura institucional que valida ou não o conhecimento construído no ambiente educacional, as professoras estiveram atentas aos discursos produzidos em sala de aula. Houve preocupação constante para não sobrepor os conhecimentos teóricos (trazidos pelas professoras-estagiárias) aos conhecimentos práticos (apresentados pelos(as) alunos(as)). A valorização das experiências profissionais, por meio de relatos, diálogos ou nas atividades, também foi significativa para que a formação se desse sem hierarquização de saberes.

Sentimentos dos(as) alunos(as)

De maneira geral, os feedbacks recebidos indicaram que, ao longo do curso, os sentimentos positivos e favoráveis à aprendizagem prevaleceram. Houve demonstrações de carinho e agradecimentos em diferentes momentos e contextos. Quando surgiram tensionamentos na relação professor-aluno, foi devido à discordância de opiniões, fazendo surgir emoções de exaltação, como irritabilidade, vozerio, tom de voz alterado, e algumas formas de negação, o que foi aceito como fenômeno inerente aos ambientes educacionais. Esses fatos, no entanto, não tornavam a dinâmica da turma prejudicial ao processo de ensino.

Os(as) auxiliares educativas sentiam-se à vontade para conversar entre si e com as professoras-estagiárias fora do período de aula, o que demonstra uma boa ambientação e um sentimento de identificação. Após as aulas, algumas alunas agradeceram pessoalmente ou no grupo de Whatsapp pelos conhecimentos desenvolvidos a cada encontro, assim como elogiavam a exposição dos conteúdos e o clima de envolvimento que as professoras-estagiárias expressavam.

Em algumas atividades, houve relatos que culminaram em agradecimento, como a seguir: “P.S.: Sou leiga ainda, comecei esse ano na Educação Infantil e há 17 anos não entro em sala de aula. Tenho só o ensino médio. Mas estou apaixonada pelo curso. Obrigada pela oportunidade. Deus abençoe vocês. Gratidão”.

Na comemoração do Dia dos Professores, e que por opção da turma de estágio comemorou-se como o dia do educador, uma das alunas presenteou as professoras-estagiárias. Esse fato tornou a se repetir mais duas vezes. Em comentários sobre o ocorrido, as professoras-estagiárias se emocionaram, visto que representavam investimento de tempo, dinheiro e revelavam sensibilidade e dedicação.

No último dia de aula, destinado à entrega de certificados e encerramento do curso, foi feita uma brincadeira para revisar brevemente os conteúdos trabalhados. A alegria dos(as) cursistas permeada pela competitividade e pela comoção, causaram grande impressão nas professoras. A vibração foi de festejo, concebendo um clima para troca de agradecimentos públicos, que acabou rendendo lágrimas.

Discussão e Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste trabalho, e a partir do próprio dia-a-dia da experiência docente, importa destacar que uma das maiores contribuições, para as professoras-estagiárias, esteve na possibilidade de dialogar e estar em contato direto com as(os) auxiliares. Por meio desta relação, foi possível o desenvolvimento dos pontos de articulação entre teoria e prática; da transposição didática; da retomada de estudos de autores da Psicologia; e do compromisso com a divulgação do conhecimento científico para além da Universidade.

Neste processo, a formação enquanto profissionais da educação enriqueceu-se. Pode-se ver na realidade concreta a necessidade de reafirmar a relevância de se estar comprometidos(as) com as discussões das políticas públicas e sociais, com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e de ação da e na interface entre Psicologia e Educação. Conjuntura que fortaleceu o engajamento nos debates acerca das contribuições e importância da licenciatura em psicologia para o contexto da Educação e, mais especificamente da Educação Infantil e das condições de trabalho de seus profissionais, principalmente das(os) auxiliares de atividades educativas.

Há que ressaltar, ainda, que a temática da afetividade, abordada neste trabalho, emergiu a partir das reflexões acerca das relações que foram construídas em sala de aula. É certo que o processo de ensino e aprendizagem é permeado de uma dimensão cognitiva, contudo, ele é, e também precisa ser, para além disso! Os afetos estão presentes, em quaisquer relações e, se atentar a isso, na relação pedagógica, refletindo e planejando, é fundamental para que haja uma mediação de qualidade, em que alunos estabeleçam uma boa relação com o objeto de conhecimento. Nesse processo, a experiência de docência proporcionada por esse estágio também se configurou como uma aprendizagem significativa para as professoras-estagiárias, que tiveram uma experiência rica em (re)construções, reflexões e transformações.

Contudo, vale ressaltar que houve obstáculos, é certo. Colocar-se em contato com a realidade para tentar compreendê-la e intervir nela não foi tarefa fácil. Os conhecimentos adquiridos durante esses anos de licenciatura vieram à tona, assim como as habilidades de observação, escuta e reflexão desenvolvidas, além da compreensão empática e pautada na afetividade, para entender e aceitar o outro, propondo intervenções possíveis. O fato de essa

experiência ter acontecido com uma turma com auxiliares de diferentes tipos de escolas e de diferentes ocupações, o que aconteceu pela primeira vez no ano de 2019, se configurou como um momento de experimentações de novas possibilidades. Desde à oferta das vagas, a organização da turma, até o planejamento das aulas e atividades, visto que os alunos vinham de realidades diferentes, desde à formação até ao tipo de instituição que trabalham. Tamanha diversidade entre os(as) alunos(as) e as instituições em que trabalham mostrou ser um desafio para as licenciandas, ao mesmo tempo em que apresentou grande potencialidade para as discussões e construções de novas possibilidades para a Educação nas escolas.

A avaliação do curso e de atuação das professoras-estagiárias, realizada no último dia do curso, indicou que todos os(as) alunos(as) consideraram efetivo e enriquecedor o curso. E ressaltaram o empenho e compromisso das estagiárias na construção do curso e na busca estabelecimento de uma relação pedagógica pautada na afetividade e na constituição de um espaço dialógico, em que todas as interações estabelecidas foram realizadas em um ambiente de cordialidade, de respeito mútuo e de interesse pelas demandas de todos. Certa cursista, ao agradecermos a todos pela participação e presença, declarou “eu é que agradeço, pois a simplicidade, esforço, conteúdo, me impulsionou toda quinta a estar presente nesse curso, enriqueceu meus conhecimentos. Muito obrigada a vocês, meninas!”. Essas palavras representam o reconhecimento de um trabalho que, ao não abrir mão do conhecimento e do respeito aos educandos, não pôde deixar de ser afetivo.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. A. A. Mahoney, & LR Almeida (Orgs.), *Henri Wallon: Psicologia e Educação*, p. 71-87, 2000.
- BALDUINO, C. J., SILVA, D. N. L. Uma reflexão crítica das tendências de formação de professores: aproximações atuais entre psicologia e educação *In: HUR, U. D, LACERDA, J. F., RESENDE, S. M. (Orgs) Psicologia e Transformação: intervenções e debates contemporâneos*. Goiânia: Editora Ufg, 2015, p. 107- 125.
- LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LIMA, S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 45-48, 2012.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006, p. 797-818.

MAHONEY, Abigail Alvarenga et al. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 13-24.

_____, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. n. 20, jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43324/28804>. Acesso em: 28 nov. 2019

MARINHO-ARAÚJO, C. M; ALMEIDA, S. F. C. *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. 4 ed. Campinas, 2014.

MIRANDA, M. G. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática. In: MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. *Escritos de psicologia, educação e cultura*. Goiânia, UCG, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24.

WALLON, Henri; DE SOUSA, Franco. A evolução dialética da personalidade, *Objectivos e métodos da psicologia*, 1975, p. 81-82.

_____, Henri; RABAÇA, Ana Maria; TRINDADE, Calado. *Psicologia e educação da criança*. 1979.

Recebido em: 10 set. 2020.

Aceito em: 04 jul. 2022.