



**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS CABEDELLO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

ANNA BEATRIZ FREITAS DE LEMOS

**AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS AFETIVOS NA
CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.**

CABEDELLO-PB

2025



**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
CAMPUS CABEDELLO
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

ANNA BEATRIZ FREITAS DE LEMOS

**AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS AFETIVOS NA
CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Cabedelo, como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

**Orientador: Profa. Me. Verônica Pereira
Batista**

CABEDELLO-PB

2025

Dados Internacionais de Catalogação – na – Publicação – (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

L555a Lemos, Anna Beatriz Freitas de.

Afetividade no ensino superior: relatos afetivos na construção da formação docente. /Anna Beatriz Freitas de Lemos. - Cabedelo, 2025.

69f. il.: color.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB.

Orientador(a) Profa. Ma. Verônica Pereira Batista.

1. Afetividade - Educação. 2. Formação docente. 3. Ensino superior.
4. Ensino de Ciências Biológicas. I. Título.

CDU 37:159.9

FOLHA DE APROVAÇÃO
ANNA BEATRIZ FREITAS DE LEMOS

**AFETIVIDADE NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS AFETIVOS NA
CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.**

APROVADA EM: 10/07/2025

Cabedelo, 10 de julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA PEREIRA BATISTA**
Data: 09/09/2025 17:10:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Me. Verônica Pereira Batista
Orientador – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA MARCIA DE SOUSA**
Data: 09/09/2025 17:16:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Me. Flávia Márcia de Sousa
Membro interno – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

Documento assinado digitalmente
 **LUCYANA SOBRAL DE SOUZA**
Data: 10/09/2025 14:18:48-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Lucyana Sobral de Souza
Membro interno – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB

*Para o meu amado pai, Cícero Coelho de
Lemos, que tanto almejou estar comigo
quando esse dia chegasse. Te amarei “M”,
para todo sempre.*

AGRADECIMENTOS

Se cada palavra deste trabalho carrega um pedaço de mim, cada linha de agradecimento carrega a alma e o carinho de quem esteve ao meu lado. É com um afeto profundo e um sorriso na alma que inicio esta seção, dedicada a todos aqueles cujas mãos estendidas e corações abertos foram o mais precioso suporte em minha caminhada acadêmica e pessoal. E como minha primícia, quero agradecer ao meu Deus, que me sustentou com a sua maravilhosa graça e me fez permanecer de onde eu mais quis fugir. Que me colocou em seus braços em dias de choro, e me fez completa e infinitamente mais alegre em dias felizes. Obrigada Jesus, o teu sacrifício fez isso por mim, e eu te amo imensamente e para sempre.

Agradeço ao Instituto Federal da Paraíba, em especial meu tão amado e aconchegante campus Cabedelo, que me abriu diversas portas e me fez aproveitar o melhor da educação pública de qualidade que eu poderia ter. Campus amado, onde o sorriso largo dos porteiros e pessoas dos serviços gerais, até a amorosidade dos coordenadores do curso e todo corpo docente me conquistaram desde o primeiro dia em que pisei meus pés após uma pandemia hostil e dolorosa. Obrigada por ser casa para mim, querido e amado Instituto.

Agradeço também a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que por meio do PIBID me fez enxergar não apenas amor pela docência, mas através dela uma porta aberta para longos caminhos da vida, repletos de aventuras, diversidades, dificuldades e especialmente: afeto.

A tão amada e querida Professora Verônica, que a sua presença nesta jornada foi um farol de luz, uma melodia de doçura que embalou cada passo incerto e cada descoberta. Seu amor pela docência, Verônica, não é apenas um verbo conjugado, mas um rio de afeto que transborda, regando os canteiros da aprendizagem com uma generosidade rara. Em suas palavras, encontrei não só letras, sílabas e gramática, mas uma doçura que desvendava os nós mais complexos, transformando o árduo em acessível, o distante em próximo. Cada orientação sua era um abraço, um convite à reflexão que nutria não só o intelecto, mas também o meu jeito de viver. Pelos momentos de compreensão, acolhimento, de choro, de riso livre, de puxão de orelha, de abraços, caronas e comidinhas, meu muito obrigada!

Aos queridos professores e professoras que me orientaram na caminhada dentre os estágios e demais caminhos: Tayse Souto, Thiago Ruffo, Cássius Santana, Lucyana Sobral e Flávia Sousa. Queridos, vocês foram essenciais para a confecção deste trabalho, pois a partir de vocês foi que pude receber todo o afeto não vivido nas demais fases da vida educacional. Através de vocês vi o brilho no olhar pela docência e empatia para comigo. Obrigada por

cada conselho, cada escuta, cada dica em planejamentos de aulas e o principal: obrigada por me inspirarem a ser a docente que sou!

A minha amada mãe, dona Gersonita, eu agradeço por todos os almoços quentinhos, e todos os esforços para eu me locomover para Cabedelo todos os dias. Obrigada pelo aconchego que só o teu colo pode me trazer, mãe, sem a senhora eu nada disso faria e nem seria. O meu afeto vem de você, foi com você que eu aprendi a ser eu. Obrigada, mãe.

Aos meus queridos irmãos e irmãs Samara, Sthefannye, Keuber, Kleber, Dulce, Wanessa, meus sobrinhos Ayla, Samuel e Daniel, eu só tenho a agradecer por vocês serem a melhor família que eu poderia ter.

Também, nessa tessitura de amor e exclusividade, meu coração busca em versos a forma mais pura de gratidão ao meu querido, Pedro Saraiva. Meu amor, sem você eu certamente não teria permanecido onde precisava estar. Obrigada por ser calmaria em meio ao meu caos, por ser casa nos dias de chuva e por ser sol nos dias felizes e aquecidos. Seus olhos de ternura em meio a crises me fizeram perceber não só o quanto amo você, mas o quanto você foi importante na minha caminhada e o quanto você acredita em mim e no meu potencial. Sem seu apoio e admiração não teria alcançado voos tão altos. Você fez da minha trajetória um ponto de amor. Por isso e por tudo, meu eterno muito obrigada, meu bem, a você sua família que, que nas pessoas de Léo e Claudia cuidaram tão bem de mim em diversos momentos. Os amo infinitamente!

Agradeço a Rebeca Klywiann e Mariana Tavares, amigas tão queridas que estiveram comigo mesmo de longe e em tantos momentos da minha vida, minhas queridas, muito obrigada por todos os conselhos, risadas, respiros e ajuda imensa na caminhada acadêmica.

Agradeço a Gabriela Alves, que por inúmeras vezes me mandou mensagem dizendo “Bíbia, você quer um cafezinho?” ou “ Tá com fome? Trouxe bolinho pra você”. Obrigada Gabi, você é uma de minhas autoras e amigas mais que especiais!

Agradeço às minhas amigas e irmãs Carla e Vanessa, que são e serão para sempre as minhas meninas. Carla, você foi a melhor companheira de estágios e práticas no PIBID, sem você a minha formação não seria a mesma, e meu olhar afetivo sobre a vida não seria possível, porque você carrega no seu íntimo o que verdadeiramente é ser educadora. Vanessa, sem o seu sorriso de resiliência eu não poderia compreender o quão forte conseguiria ser. Você carrega consigo um dom de inspirar e motivar pessoas ao seu redor, nunca desistindo dos seus objetivos e fazendo com que ninguém desista também. Obrigada meninas por não me deixarem parar na caminhada e nesses longos 4 anos. Vocês foram e são a personificação do amor.

E por último e de forma propositalmente exclusiva devido à dificuldade de escrever em meio às lágrimas, gostaria de agradecer ao meu pai, que não está mais aqui para ler esse agradecimento, mas que mora em meu coração, e nessa eterna casa ele sempre me ouvirá agradecer. Obrigada pai, tenho orgulho de ser sua filha senhor Cícero Coelho de Lemos. O senhor sempre lutou muito pela minha educação, e foi o primeiro a me ensinar que a educação transforma. Quando me contava suas histórias sobre as suas dificuldades para ir à escola, eu como filha apenas ouvia, mas hoje, como professora, me compadeço e comprometo, a se novamente ouvir histórias semelhantes as suas através dos meus alunos, lutar com todas as minhas forças por uma educação mais justa e acessível a todos. Obrigada por me ensinar a ser gente, pai. Obrigada por me ensinar a ensinar. Hoje estou aqui, onde o senhor queria me ver, mas não conseguiu. Obrigada pai, por não desistir de mim e por ter sido sempre o meu maior incentivador. Te amo para todo sempre, em todos os universos, poesias, sorrisos e aulas. Nos vemos na eternidade.

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. (Freire, 1997)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso abordou a afetividade como elemento estruturante na formação da identidade docente da autora deste trabalho em Ciências Biológicas no Instituto Federal da Paraíba – Campus Cabedelo. Partindo da constatação de que a afetividade, embora amplamente discutida, nos textos referentes a educação infantil e ensino fundamental, ainda é pouco explorada no ensino superior, o estudo buscou refletir sobre como as vivências afetivas ocorridas no decorrer da graduação influenciaram a construção de uma prática pedagógica mais humanizada, sensível e ética. Os objetivos deste trabalho centraram-se em relatar as experiências afetivas vivenciadas durante o curso, descrever as práticas realizadas em programas formativos, como o Estágio Supervisionado, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as Monitorias Acadêmicas, bem como, analisar de que forma as interações interpessoais e as situações concretas enfrentadas nesses espaços contribuíram para o desenvolvimento de uma postura docente mais reflexiva, empática e voltada para o acolhimento dos estudantes. A metodologia adotada consistiu em um relato de experiência, de caráter reflexivo, no qual a autora deste trabalho revisitou suas práticas formativas à luz das contribuições teóricas de Henri Wallon e Lev Vygotsky, reconhecendo o papel da afetividade no desenvolvimento humano, no processo de ensino-aprendizagem e na construção das funções superiores do pensamento. Os resultados e discussões evidenciaram que as atividades de estágio, PIBID e monitoria foram determinantes para que a professora em formação vivenciasse a afetividade como parte essencial do fazer docente. Os desafios superados, os vínculos estabelecidos com alunos e professores, e as situações de acolhimento e escuta ativa proporcionaram o amadurecimento de uma consciência pedagógica mais humanizada e sensível às reais demandas dos educandos. Nas considerações finais, destacou-se que a afetividade, aliada ao domínio técnico e metodológico, configura-se como pilar fundamental da identidade profissional docente. Além disso, a experiência pessoal da licencianda mostrou que, embora sua trajetória educacional prévia tenha sido marcada por uma formação pouco afetiva, foi no ensino superior que encontrou espaços de acolhimento e valorização de sua singularidade, o que ressignificou sua visão de ensino e fortaleceu seu compromisso com uma prática docente sensível, ética e transformadora. Assim, a afetividade tornou-se não apenas uma escolha metodológica, mas a essência de sua futura atuação como educadora.

Palavras-chave: Afetividade; Formação docente; Ensino superior; Ensino de Ciências e Biologia; Educação.

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso abordó la afectividad como elemento estructurante en la formación de la identidad docente de la autora de este trabajo en Ciencias Biológicas en el Instituto Federal de Paraíba – Campus Cabedelo. Partiendo de la constatación de que la afectividad, aunque ampliamente discutida en los textos que se refieren a la educación infantil y en la enseñanza básica, todavía es poco explorada en la educación superior, el estudio buscó reflexionar sobre cómo las vivencias afectivas experimentadas a lo largo de la graduación influyeron en la construcción de una práctica pedagógica más humanizada, sensible y ética. Los objetivos de este trabajo se centraron en relatar las experiencias afectivas vividas durante la formación, describir las prácticas realizadas en programas formativos como la Práctica Docente Supervisada, el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) y las tutorías académicas, y analizar cómo las interacciones interpersonales y las situaciones concretas enfrentadas en estos espacios contribuyeron al desarrollo de una postura docente más reflexiva, empática y orientada a la acogida de los estudiantes. La metodología adoptada consistió en un relato de experiencia de carácter reflexivo, en el que la estudiante revisó sus prácticas formativas a la luz de los aportes teóricos de Henri Wallon y Lev Vygotsky, reconociendo el papel de la afectividad en el desarrollo humano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de las funciones superiores del pensamiento. Los resultados y las discusiones evidenciaron que las actividades de práctica, PIBID y tutoría fueron determinantes para que la profesora en formación vivenciara la afectividad como parte esencial del quehacer docente. Los desafíos superados, los vínculos establecidos con alumnos y profesores y las situaciones de acogida y escucha activa propiciaron el desarrollo de una conciencia pedagógica más humanizada y sensible a las reales demandas de los educandos. En las consideraciones finales, se destacó que la afectividad, aliada al dominio técnico y metodológico, se configura como un pilar fundamental de la identidad profesional docente. Además, la experiencia personal de la estudiante mostró que, aunque su trayectoria educativa previa estuvo marcada por una formación poco afectiva, fue en la educación superior donde encontró espacios de acogida y valorización de su singularidad, lo que resignificó su visión de la enseñanza y fortaleció su compromiso con una práctica docente sensible, ética y transformadora. Así, la afectividad se convirtió no solo en una opción metodológica, sino en la esencia de su futura actuación como educadora.

Palabras clave: Afectividad; Formación docente; Educación superior; Enseñanza de Ciencias y Biología; Educación.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVOS.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 A Afetividade: Conceitos, perspectivas Teóricas e papel na educação.....	16
2.2 Criação de identidade docente mediada pela desconstrução de estigmas.....	19
2.3 Práticas formativas na construção da identidade docente.....	22
2.4 Estágio docente.....	24
2.5 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.....	25
2.6 Monitoria.....	27
3 METODOLOGIA.....	29
3.1 Área de Estudo.....	30
3.1.1. Caracterização da escola-campo do estágio IV e local da realização da Monitoria Acadêmica.....	30
3.1.2 Caracterização da escola-campo do estágio II e local do PIBID.....	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1 Estágio supervisionado: desafios e descoberta na prática docente.....	34
4.1.1 Estágio II- regência no Ensino Fundamental Anos Finais (7 ° e 9 ano).....	37
4.1.2 Estágio IV- regência no Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano).....	41
4.2 PIBID: A Construção da Identidade Docente em um Cenário Colaborativo.....	47
4.3 Monitoria.....	54
4.4 A Afetividade Docente tecida nas entrelinhas das Práticas Formativas: Estágio, PIBID e Monitoria.....	58
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

A afetividade pode ser socialmente compreendida de diferentes formas a depender do contexto na qual está inserida, sendo ela comumente atrelada a vínculos, expressões de calorosidade e sendo até mesmo reconhecida como um sinônimo de emoção (Ribeiro, 2010). Ao longo dos anos, as sociedades estabeleceram seus próprios ideais de afetividade, lidando com a funcionalidade dos relacionamentos interpessoais através da criação dos laços afetivos e suas consequências em mais diversos âmbitos de suas vidas. Porém, de acordo com Blando et al. (2023), a afetividade está sendo apenas recentemente associada à educação superior e suas concepções mediante ao processo de ensino e aprendizagem como um todo, trazendo consigo uma enorme gama de possibilidades e nuances para o desenvolvimento educacional de modo geral, despertando então o interesse na realização do presente trabalho, sendo ele voltado para o enfoque das contribuições reais da afetividade na educação de ensino superior.

No que tange ao conceito concreto de afetividade, seria o bastante atrelá-lo à sua literalidade semântica, refletindo a ideia de afetividade como o que se deixa afetar por algo, onde esse algo passa a ser um ponto chave de ação-reação, fazendo com que o sujeito possa ser impactado de forma ativa, resultando assim em uma reação geradora de muitas outras ações vindouras. O estudo da afetividade e seus impactos na educação de ensino superior não trata-se de algo antigo, na verdade, trata-se de algo bastante recente mediante as pesquisas realizadas para realização do presente trabalho, visto que a maioria dos estudos encontrados por meio de levantamento bibliográfico tem como seu objeto de pesquisa a educação infantil ou o ensino fundamental e médio, trazendo assim uma possibilidade de haver uma formação de licenciados em Biologia pouco reflexivos a respeito da afetividade, onde se tomado por exemplo, de acordo com o Plano Pedagógico de Curso (PPC) de Ciências Biológicas do IFPB - Campus Cabedelo, a temática só é discutida em um dos conteúdos programáticos da disciplina de Psicologia da Aprendizagem, ofertada no terceiro semestre do curso, dessa maneira, gerando uma reflexão em pequenas doses de algo de tamanha importância para o processo de caracterização profissional docente, podendo ser explorado nos demais semestres ou abordado de forma geral nas rodas de debates ou intervenções pedagógicas ao longo de todo processo formativo.

Ao longo da história, a afetividade foi ora reprimida, ora parcialmente explorada, emergindo hoje como uma verdadeira necessidade imperativa para lidar com as exigências emocionais de uma sociedade cada vez mais conectada com o mundo tecnológico, porém ao

mesmo tempo desconectada dos laços afetivos outrora presentes de maneira palpável (Xavier; Neves, 2014). A ponte criada com o aluno através da educação afetiva apresenta-se como uma forma emergente de lidar com sociedades cada vez mais efêmeras e aceleradas, muitas vezes revogando o contato olho no olho em vista da rapidez do olho na tela. Ao considerar trabalhos e pesquisas relevantes feitos na área, é possível compreender que a afetividade deve ser vista como uma resposta ao esvaziamento dos vínculos interpessoais e também como uma ponte entre o aprendizado técnico/formativo e o fortalecimento dos laços humanos que o produz, especialmente no âmbito do ensino superior.

Dessa maneira, a presente temática de pesquisa justifica-se pela crescente demanda por uma educação integral, que transcenda a mera transmissão de conteúdos e contemple a formação plena do indivíduo. Uma abordagem educacional que considere a totalidade do ser humano é capaz de mediar as relações entre professor e aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais significativo, acolhedor e prazeroso. Nesse sentido, é importante destacar que a afetividade no âmbito educacional não se resume ao trato gentil ou à suavidade no discurso do docente, tampouco deve ser confundida com falta de profissionalismo ou rigidez. A afetividade envolve uma gama de aspectos fundamentais para a formação do sujeito que aprende, incluindo dimensões socioemocionais e o compartilhamento de vivências formativas essenciais ao desenvolvimento do futuro educador.

Com base nesse entendimento, o presente trabalho trata-se de uma reflexão sobre como a afetividade se manifesta no ensino superior e quais impactos ela pode gerar na formação profissional, tendo como foco as vivências pessoais da licenciada. As experiências relatadas evidenciam como essas interações afetivas contribuíram para a construção de sua identidade docente, bem como, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais sensível e comprometida com a humanização do ensino.

Nesse contexto, por meio do relato detalhado da autora deste trabalho e professora em formação, este trabalho pretende evidenciar a relevância intrínseca das dimensões afetivas na constituição dos saberes docentes. Serão destacados os mecanismos pelos quais essas experiências podem ser determinantes na formação de professores não apenas mais competentes tecnicamente, mas profundamente empáticos, conscientes e comprometidos com uma educação verdadeiramente significativa, valorizando o aspecto humano e relacional na formação de professores de Ciências e Biologia e reforçando a importância de um ensino que integre harmoniosamente razão e emoção, conhecimento científico e sensibilidade humana.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar como as vivências afetivas no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas influenciam no processo de formação de identidade docente.

Objetivos específicos:

1. Relatar as percepções das experiências afetivas vivenciadas no contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas, no IFPB Campus Cabedelo, evidenciando seu papel na promoção de práticas educacionais mais humanizadas e eficazes.
2. Descrever as vivências realizadas nos programas de incentivo à formação docente e sua contribuição para a construção de sua identidade profissional.
3. Analisar de que forma as relações interpessoais estabelecidas ao longo da formação contribuíram para o desenvolvimento de uma postura docente sensível, empática e reflexiva frente ao ensino de Ciências e Biologia.

O presente trabalho está dividido em 5 capítulos, começando pela introdução onde é abordada a contextualização do tema da afetividade na educação, destacando sua relevância no âmbito do ensino superior, especialmente na formação de professores de Ciências Biológicas. Além disso, apresenta a justificativa da pesquisa, seus objetivos, a delimitação do estudo e o percurso metodológico adotado, contextualizando a problemática e apresentação dos objetivos.

O capítulo 2 consiste na base teórica para fundamentar este estudo. Esse tópico se segmenta em seis subtópicos onde podem ser encontradas reflexões a respeito das teorias de grandes autores como Lev Vygostky, e Henri Wallon no quesito da afetividade e seu papel na educação. Além disso, destaca-se também Paulo Freire, Antoni Zabala e Maurice Tardif, no que tange ao aspecto da formação docente e as contribuições das práticas formativas e desconstrução de estigmas a respeito da prática educacional.

No capítulo 3 está descrita a metodologia utilizada para realização deste trabalho. No capítulo 4 estão os resultados e discussões, no qual buscou-se realizar reflexões sobre como as vivências realizadas nos processos formativos foram capazes de gerar afetividade no fazer educacional e construir assim uma identidade docente humanizada e reflexiva. No capítulo 5 encontramos as considerações finais e suas contribuições para a trajetória pessoal da discente e correlações das vivências com alguns dos autores mencionados na fundamentação teórica e suas principais teorias.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Afetividade: Conceitos, perspectivas Teóricas e papel na educação

A afetividade, em sua intrínseca complexidade e múltiplas manifestações, emerge como um pilar central para a compreensão do desenvolvimento humano, especialmente quando apreciada sob a ótica da Psicologia. Nesse contexto, a abordagem da afetividade segundo Henri Wallon, conforme Galvão (1995), revela-se de particular relevância, dada sua capacidade de transcender concepções meramente simplistas.

Wallon, em sua revolucionária teoria psicogenética, não apenas a reconhece como um fundamento inalienável da construção da personalidade, mas também a integra de forma indissociável aos aspectos cognitivos e motores do indivíduo, concebendo-a como um sistema funcional que permeia todas as relações do ser com o mundo. Longe de ser uma emoção passageira ou um estado isolado, a afetividade, para Wallon, constitui um motor primordial que impulsiona o desenvolvimento em seus diversos estágios, desde as primeiras interações do bebê com o ambiente até a complexa estruturação do pensamento abstrato, como afirmam Taille, Oliveira e Dantas (2019, p.50) em seus estudos a respeito da psicogenética:

Construindo-se mutuamente, sujeito e objeto, afetividade e inteligência alternam-se na preponderância do consumo da energia psicogenética. Na primeira etapa, correspondente ao primeiro ano de vida, dominam as relações emocionais com o ambiente e o acabamento da embriogênese: trata-se nitidamente de uma fase de construção do sujeito, em que o trabalho cognitivo está latente e ainda indiferenciado da atividade afetiva.

Ela se manifesta em uma gama diversificada de emoções, sentimentos e paixões, os quais não são fenômenos superficiais, mas sim, forças ativas que desempenham um papel crucial na organização da vida psíquica e na orientação das ações do sujeito. Essa perspectiva Walloniana, dialética em sua essência, transcende a mera descrição dos componentes afetivos, posicionando-os, de maneira fundamental, como elementos dinâmicos que não apenas influenciam, mas são reciprocamente influenciados pelos complexos processos biológicos e sociais inerentes ao desenvolvimento, segundo Mahoney e Almeida (2005).

Ao se aprofundar nessa visão integradora, torna-se possível desvendar como a dimensão afetiva se entrelaça intrinsecamente com a biologia do indivíduo, impactando diretamente na moldagem de padrões comportamentais e na modulação de reações fisiológicas e anatômicas. Nesse sentido, as autoras Mahoney e Almeida (2005, p.18) trazem a perspectiva do conjunto funcional de Wallon quanto a afetividade na perspectiva de:

No caso específico do conjunto afetividade, ele tem sua origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligada às vísceras), e de propriocepção (ligada aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Essas sensibilidades, junto com as respostas dos outros do seu entorno — sensibilidade de exterocepção (ligada ao exterior) —, vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos: medo, alegria, raiva, posteriormente ciúmes, tristeza e etc.

Dessa forma, um entendimento detalhado da relação entre afetividade e biologia mostra-se fundamental para explicar processos complexos, especialmente aqueles que envolvem aspectos comportamentais e relacionais, a exemplo do processo de aprendizagem. Isso permite uma análise mais completa e integrada do ser humano, evitando a simplificação do conceito de afetividade e reforçando a necessidade de considerá-la como um componente indispensável para uma abordagem verdadeiramente holística da formação e do desenvolvimento humano como um todo.

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky também contribui de maneira significativa para a compreensão do papel da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação com o meio social e cultural, sendo a linguagem e as relações interpessoais elementos mediadores fundamentais desse processo (Vygotsky, 1991). A afetividade, nesse contexto, não pode ser dissociada da cognição, pois ambas se entrelaçam na formação das funções psicológicas superiores.

Como ressalta Oliveira (1993), Vygotsky reconhece que o aspecto afetivo é decisivo na orientação da atividade do sujeito, influenciando sua motivação, interesse e disposição para a aprendizagem. Assim, o vínculo emocional estabelecido entre professor e aluno, bem como a qualidade das interações sociais vivenciadas no ambiente educativo, podem potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar os desafios acadêmicos, inclusive no ensino superior.

Nesse contexto, o desenvolvimento psíquico e a criação de relações interpessoais no ambiente educacional tornam-se objetos de estudo fundamentais para o aspecto da aprendizagem e do desbravar de suas nuances, visto que segundo Morin (2003), a aprendizagem é algo que nunca deve ser concluído e sempre recomeçado, não apenas em uma idade que represente os primeiros anos de vida, mas sim de forma abrangente em diversos momentos da trajetória de aprendizagem. Dito isso, Wallon reforça a importância do meio afetivo no processo educativo, especialmente na infância, corroborando com muitas pesquisas realizadas e muitos olhares que se voltam para tal aspecto.

No entanto, partindo da ótica de desenvolvimento afetivo e das suas possibilidades no âmbito educacional, é notório que há uma espécie de ideia fixa que ao ingressar no ensino

superior, um jovem ou adulto já tenha adquirido total autonomia e esteja plenamente preparado para enfrentar os desafios acadêmicos, tendo passado por toda maturação afetiva necessária para seu pleno processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, essa visão sugere que eventuais dificuldades de aprendizagem foram identificadas e superadas durante a educação básica, garantindo uma adaptação natural ao ambiente universitário (Blando *et al.*, 2023).

Entretanto, essa perspectiva ignora a complexidade do ensino superior, que exige não apenas conhecimentos prévios, mas também o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, emocionais e sociais, sendo a transição para essa etapa extremamente desafiadora, e muitos estudantes ainda enfrentam obstáculos relacionados à organização dos estudos, à gestão do tempo, à ansiedade acadêmica e à falta de suporte adequado, evidenciando que a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico.

Além disso, Dias (2019) destaca que o relacionamento com professores é um dos principais fatores de estresse para os estudantes universitários, tornando-se, muitas vezes, um obstáculo para sua permanência no curso ou para sua adesão eficiente às disciplinas, visto que a instituição de ensino não deve ser apenas um local destinado à educação, mas também a compreensão da personalidade e à promoção de trocas de conhecimento (Paula *et al.*, 2025). Essa constatação reforça a importância da afetividade no ambiente acadêmico, uma vez que relações interpessoais saudáveis e acolhedoras podem contribuir significativamente para o melhor desempenho dos alunos e sua adaptação ao ensino superior, o que deve ser levado em consideração principalmente ao se referir a cursos de licenciatura que formam futuros professores.

Devido à concepção da influência do professor nos mais diversos âmbitos da vida, a formação pedagógica repleta de nuances e fluidez de conteúdos, torna-se de imensa importância. Isso porque, para além de assuntos que são ensinados na disciplina, o processo formativo abrange o ‘ensinar a ensinar’, também são transmitidas ‘ideias de mundo’ que provocam uma aproximação entre o educador e o educando, visto que como defende Zabala (1998, p. 89):

As sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem.

A relação entre o professor e aluno perpassa os conceitos da historicidade do ensino e se demonstra, ao longo dos anos, como um grande ato revolucionário em oposição direta ao modelo de educação tradicional. Zabala (1998, p. 39) contribui para tal pensamento quando

menção em uma de suas obras que “a perspectiva denominada tradicional atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos”, gerando assim a ideia de que o ato de ensinar com afetividade quebra barreiras relacionais e destrói a ideia de relação professor-aluno como sendo algo engessado e apenas conectado via assuntos objetivos à aula. O estar em sala de aula oferece bem mais do que somente a experiência educativa consoante ao aprendizado via material didático, pois carrega consigo traços de necessidade de protagonismo estudantil e voz audível dos professores e seus alunos.

Em relação à afetividade no ensino superior e a formação de professores, Lima e Lopes (2022, p. 95) salientam que “a discussão acerca da afetividade e de sua relevância no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem é primordial, visto ser esse componente pouco desenvolvido na comunidade acadêmica.”. Isso evidencia a necessidade cada vez maior de correlação das temáticas entre si, fazendo com que haja reflexão para a futura prática pedagógica. Nesse sentido, de acordo com Lisboa (2024, p. 321), deve-se pautar “imprescindivelmente, de forma afetiva, possibilitando, assim, também uma prática docente embasada no afeto e no respeito mútuo, a qual renderá maiores possibilidades de aprendizagem para os alunos”, criando uma identidade docente pautada na observação de diversos contextos, universos e realidades presentes em sala de aula.

2.2 Criação de identidade docente mediada pela desconstrução de estigmas

Quando se trata do âmbito da graduação em qualquer que seja a licenciatura, a formação da identidade docente está em fase de desenvolvimento, fazendo com que assim seja necessário o acesso a diversas formas de aprendizado e multiplicidade de saberes, visto que a formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também o desenvolvimento da competência emocional dos futuros professores. A capacidade de reconhecer e gerenciar as próprias emoções, bem como de compreender e responder às emoções dos alunos, é fundamental para a prática pedagógica eficaz, uma vez que:

O professor como profissional possui uma identidade e uma formação, enquanto ser individual, que se traduz como resultado de suas interações com o meio, dos conflitos e das concordâncias sociais, cujos domínios funcionais da cognição, da afetividade e motores estão sempre presentes (Aranha *et al.*, 2015, p. 76).

Dessa forma, a construção da identidade docente não ocorre de maneira isolada, mas sim em um processo contínuo de trocas e reflexões que envolvem tanto a trajetória pessoal quanto a experiência acadêmica e profissional. Nesse sentido, as interações sociais, os desafios enfrentados no exercício da docência e a formação inicial contribuem

significativamente para a consolidação de uma prática pedagógica consciente e humanizada, pautada principalmente na importância da construção de uma relação entre o docente e o discente, conforme Freire (1987, p. 37) afirma que:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Compreender que o desenvolvimento docente está atrelado à cognição, à afetividade e aos aspectos motores permite evidenciar a necessidade de uma formação ampla e integrada, que prepare o futuro professor para lidar com a complexidade do ensino e da aprendizagem. Dentro do processo de formação docente o ato de problematizar aspectos diversos se torna um aliado, visto que possibilita a reflexão acerca do caráter profissional no que diz respeito aos seus medos, impossibilidades e possibilidades como ser humano diante de uma construção educativa (Rodrigues, Orto e Quiuqui 2020). Um dos grandes problemas e desafios encontrados por muitos professores é o medo de lecionar, veja, isso não refere-se apenas no ato do medo de adentrar em uma sala de aula e ser responsável por uma turma sem algum auxílio de um mediador, mas também de vários outros aspectos que compõem uma aula, como o ato de garantir a precisão na ministração dos conteúdos de Biologia, o ato de vencer a timidez até mesmo o controle de turma mediante a uma situação adversa (Rodrigues, Orto e Quiuqui., 2020).

Freire em seu livro “Professora sim, tia não” (1997) propõe uma incrível reflexão sobre o medo de lecionar e sobre ele ser uma forma de garantir uma falsa sensação de proteção contra os desafios vindouros. Acerca da superação desses medos o autor aponta:

Assumir o medo é não o esconder, somente assim podemos vencê-lo. Em uma situação como esta, creio que, em lugar da expressão de uma falsa segurança, em lugar de um discurso que, de tão dissimulado, desvela nossa fraqueza, o melhor é enfrentar nosso sentimento. O melhor é dizer aos educandos, numa demonstração de que somos humanos, limitados, o que experimentamos na hora. É falar a eles sobre o próprio direito do medo, que não pode ser negado à figura da educadora ou do educador (Freire, 1997, p. 45).

Dessa forma o autor leva-nos a refletir sobre a humanidade de cada docente e seus medos pautados em traumas, experiências pessoais e dificuldades enfrentadas ao longo da vida, muitas vezes ocasionando estigmas e preconceitos a respeito de um grupo de pessoas específicas, como por exemplo, os alunos adolescentes. Tais alunos são repletos de emoções à flor da pele e lidam com tudo de uma forma muito própria, muitas vezes prestando atenção

apenas ao que lhes interessa ou a questões menos sistematizadas e mais conectadas com a realidade (Rodrigues, Orto e Quiuqui, 2020).

A criação da identidade docente pode ser dividida em diferentes fases, que refletem a trajetória do profissional desde a formação inicial até o exercício da profissão. Essas etapas são descritas por diversos estudiosos da área e incluem momentos de descoberta, desenvolvimento e consolidação da identidade profissional. Nesse sentido, Aranha *et al* (2015, p. 76) afirmam que:

A construção da formação do professor encontra-se relacionada a como ele se percebe junto a seus pares, comunica suas ideias, identifica seus próprios valores, troca e produz conhecimentos com outros profissionais de diferentes áreas do saber. Esse espaço de crescimento abrange aspectos culturais, sociais, cognitivos, atitudinais e afetivos.

Dessa maneira, a prática supervisionada proporciona, justamente, a moldagem necessária e de caráter reflexivo para a construção dessa identidade profissional, ocasionando a possibilidade de exercer a futura profissão e moldar-se singularmente, conforme afirmam Farias e Souza (2021, p. 3):

No que tange à formação de professores, a identidade se constrói mediante vivências práticas e identificações com os discursos em disputa nos grupos sociais que frequentam, inclusive no ambiente profissional. Portanto, nos cursos de licenciatura, o currículo desenvolvido se configura em espaço privilegiado dos processos da construção identitária. Dessa maneira, a identidade docente se forma a partir da história de vida, saberes, valores, desejos, concepções de mundo [...]

Sendo assim, os medos e vivências baseadas em suas próprias experiências moldam a identidade docente. Nesse contexto, a prática se insere como um contraponto importante nesse espaço pois produz uma vivência singular em cada futuro professor, favorecendo o enfrentamento dos seus medos e dificuldades, atrelando seus momentos em sala de aula a situações de vitórias e conquistas, não mais estigmatizado pelo medo, pela insegurança em dar aula ou problemática em criar laços com seus alunos.

É importante ressaltar que “a formação docente está associada a todo trabalho desenvolvido antes, durante e após a graduação” (Moraes *et al.*, 2017, p.3), sendo assim, a criação da identidade do educador nunca será constituída apenas durante os estágios e demais práticas formativas, mas sim por meio de constantes reflexões e ponderações sobre a conduta dentro e fora da sala de aula. Assim como a construção de um edifício, a do saber fazer e saber ser professor é algo que demanda tempo, habilidade e esforço, sendo assim necessário a uma constante inclinação para o aprendizado e o reconhecimento de seus erros e acertos diários.

Dentro desse aspecto da construção da identidade docente é necessário trazer a lembrança e compreender o papel do educador diante dos enfrentamentos dos desafios da sociedade, onde em um mundo de complexidades crescentes o educador emerge como um impulsionador da criticidade em oposição a educação de “depósitos” advinda da educação bancária descrita por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido”. A falta de criticidade no ensino resulta em uma passividade conteudista, conforme Freire (1987, p. 39) afirma:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Dessa forma, o papel transformador do educador na vida dos educandos pode garantir uma espécie de “marca” que resulte em diversos fatores moldantes nas futuras sociedades e em diversos aspectos e esferas sociais, visto que, de acordo com Libâneo (2006, p. 17):

Cada sociedade precisa cuidar da formação de indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

A citação acima reforça o papel que a educação deve ter dentro e fora da sala de aula, em que a aquisição de conhecimentos aliada às experiências, sejam elas pessoais, sociais ou culturais, capacitam os indivíduos a atuar e moldar o meio em que vivem, configurando-se em um ciclo virtuoso em que a sociedade constrói a educação, e a educação, por sua vez, constrói a sociedade.

2.3 Práticas formativas na construção da identidade docente

Para além de apenas uma profissão, a docência é uma grande jornada de constante (re)invenção, e como mencionado anteriormente, a identidade docente não está pautada apenas no momento da formação inicial, mas de toda uma construção aprofundada durante sua carreira, sendo as práticas formativas impulsionadoras em todo o processo. É na interação com essas vivências que o educador se descobre, se aprimora e constrói o alicerce que o capacita a navegar pelas complexidades da sala de aula e da sociedade. Por conseguinte, não se devem separar os diferentes saberes docentes que se conversam entre si, pois:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (Morin, 2003, p. 14)

O educador, nessa visão, deve ser um intelectual do trabalho docente, constantemente refletindo sobre sua prática, buscando novas metodologias e compreendendo as dinâmicas sociais que permeiam a escola, gerando assim uma multiplicidade de aprendizados e saberes. É nesse cenário de construção contínua e engajamento que os cursos de licenciatura, a exemplo da Licenciatura em Biologia, desempenham um papel crucial. Neles, a formação da identidade docente não se dá apenas pela apropriação do conhecimento específico da área, mas também pelo desenvolvimento de competências pedagógicas que permitam ao futuro professor abordar temas complexos da vida e do ambiente de forma crítica, reflexiva e autêntica de acordo com Freire (1987).

Considerando essas questões e o alinhamento de visões e valores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), de acordo com o Plano Pedagógico de Curso (PPC), o surgimento da Licenciatura em Ciências Biológicas em Cabedelo deu-se em virtude de diversos pontos, sendo o principal deles a oportunidade de assegurar uma formação docente preocupada com os saberes formativos. Essa iniciativa reflete um compromisso institucional com a qualificação de profissionais da educação, transcendendo a mera transmissão de conteúdo científico para abraçar uma perspectiva que integra a teoria à prática, a pesquisa e a extensão, pilares fundamentais da rede federal de ensino.

Além disso, após a criação e aprovação da Lei Nº 9.795 de 1999 e do seu regulamento, o Decreto 4.281 de 2002 estabelecendo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a interdisciplinaridade entra em cena de modo a corroborar com as demais áreas de todo percurso formativo, ocasionando a possibilidade de “diálogo” entre as disciplinas e um olhar mais abrangente para o ensino de Biologia.

O ensino de Biologia no Brasil, assim como qualquer outra disciplina, é regido pela Lei (Nº 9394/96). Por meio desta lei, institui-se uma educação mais igualitária, proporcionando um diferencial dos tempos antigos, conforme Mascarenhas *et al* (2016, p. 7):

No início da década de 1950, a Biologia, como disciplina de Ensino Médio, ainda não dispunha do perfil atual no que tange às divisões de suas subáreas, as quais consistiam apenas em Botânica, Zoologia e Biologia geral. Por volta dos anos 1960, a situação predominante de ensino sofreu intensas modificações no que diz respeito à tradicional divisão da Biologia, o que se deu, em parte, por conta da grande explosão do conhecimento biológico que despontara à época.

A historicidade do ensino de Biologia perpassa diversos âmbitos e modificações de visão de cada professor, trazendo consigo a amplitude de conhecimentos e a necessidade da

criação de um olhar bastante crítico e reflexivo, não apenas voltado para a educação bancária e conteudista. Apesar de o ensino de Ciências e Biologia se fundamentar em práticas e não se limitar apenas ao modelo tradicional ou à abordagem teórica, ainda enfrenta desafios relacionados à adoção de metodologias que tornem esse aprendizado mais eficiente e envolvente (Alves, 2016). Ademais, outro aspecto importante a ser destacado, é que é notório que acerca da disciplina Biologia em seu estudo como um todo, de acordo com Mascarenhas *et al* (2016, p. 7) “abrange um espectro amplo de áreas acadêmicas consideradas disciplinas independentes, mas que, no seu conjunto, estudam a vida nos mais diversos âmbitos”.

2.4 Estágio docente

O estágio supervisionado em si é bastante denso quanto ao seu conceito, visto que há diversas abordagens a serem realizadas sobre a contribuição do estágio supervisionado para a formação do professor de Biologia, porém, de forma bastante direta, pode se entender através das literaturas que o principal desafio de um aluno egresso de Biologia “é a dificuldade sentida pelos alunos em lidar com a realidade da sala de aula e com a complexidade dos saberes que servirão de base ao ofício docente.” (Rosa; Weigert; Souza, 2012, p. 676). Dessa forma, o estágio entra como um pilar fundamental na formação de professores de Biologia, transcendendo a mera aplicação prática de conteúdos teóricos, se configurando como um espaço de imersão no contexto escolar, proporcionando o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da docência e a construção da identidade profissional, visto que, de acordo com Moraes *et al.* (2017, p. 3), o estágio:

Além de ser um instrumento de formação que permite a dissociação de saberes, o envolvimento social com a realidade do exercício a docência e a aquisição de técnicas necessárias para o desenvolvimento das habilidades e competências no decorrer da profissão. Os relatos acerca da formação e exercício a docência indicam para uma revisão e entendimento da atividade pedagógica do educador, que é considerado um articulador de saberes. Considerando assim, que durante seu percurso profissional, constrói, faz reflexões, organiza e questiona sobre seus conhecimentos de acordo com o momento em que vai ser necessário usá-los, e sua atuação profissional.

A imersão no ambiente escolar possibilita ao licenciando estabelecer contato direto com os desafios e as nuances da sala de aula, desde o planejamento das aulas até a avaliação do desempenho dos alunos, proporcionando, assim, além da mera observação, implicação da participação ativa do futuro professor no processo de ensino-aprendizagem, desafiando-o a buscar estratégias inovadoras e personalizadas para atender à diversidade presente no contexto escolar, experimentando a vivência até mesmo na mediação de conflitos e de enfrentamento de obstáculos que surgem diante da realidade das salas de aula.

Sendo assim, o ato de se adequar às dificuldades vivenciadas em meio ao estágio torna-se ainda mais real quando se trata da execução da performance profissional em sala de aula. A imersão no ambiente escolar possibilita ao licenciando confrontar as teorias pedagógicas estudadas na universidade com a realidade concreta da sala de aula, promovendo a reflexão crítica sobre as próprias concepções acerca do ensino e da aprendizagem. O contato com alunos de diferentes perfis, com suas singularidades e necessidades, desafia o futuro professor a buscar estratégias de ensino inovadoras e personalizadas, que atendam à diversidade presente no contexto escolar, fazendo com que as dificuldades enfrentadas gerem resultados primeiramente reflexivos, mas também desenvolvem habilidades e conhecimentos específicos das ciências, de forma que produza um domínio melhor sobre o que foi visto teoricamente durante os períodos do curso, visto que segundo Fagundes e Paz (2012, p. 2) “quanto mais o professor dominar os saberes conceituais e metodológicos de seu conhecimento específico, mais facilmente ele será capaz de traduzi-los e interpretá-los”.

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado desempenha um papel fundamental na formação do professor de Biologia, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a complexidade da prática docente e construir as bases para uma atuação profissional ética, competente e transformadora, promovendo a formação de professores possuintes de conhecimentos metodológicos diferenciados e adequados para salas de aulas diversificadas.

A preparação do futuro professor de Ciências e Biologia na atualidade, necessita oferecer-lhe reflexões práticas sobre o ensino que deseja promover, proporcionando-lhe um posicionamento de compreensão do tipo de ensino que se deseja realizar pedagogicamente, fazendo com que o profissional consiga assumir uma “postura pedagógica de investigação” Fagundes e Paz (2012, p. 3), não apenas um replicador de conhecimentos.

2.5 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

Na perspectiva da formação docente, Santos *et al* (2020, p.188) destacam que “o formando professor aprenderá a ensinar, inspirar e preparar novas personalidades”. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se em uma iniciativa importante e coerente com a necessidade da prática alinhada à teoria. Essa iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), visa aproximar os estudantes de licenciatura da realidade das escolas públicas de educação básica. Instituído oficialmente em 2007 por meio

da Portaria Normativa MEC 28/2007, o programa tem como objetivo principal ser “uma estratégia para a efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica.” (Capes, 2019, p.111). Quanto aos objetivos do programa como um todo, estão descritos no capítulo 1, sob o artigo 4º, e são eles:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
 - II - contribuir para a valorização do magistério;
 - III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 - IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
 - V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
 - VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- (Capes, 2019, p.111)

Para impulsionar a qualidade da educação básica, o programa investe na formação de professores em nível superior, consolidando o aprimoramento na preparação teórica e prática dos futuros docentes das Instituições de Ensino, fomentando uma articulação efetiva entre o ensino superior e a educação básica. Nesse contexto, o PIBID visa inserir os licenciandos no ambiente escolar público, reconhecendo estas instituições como espaços centrais para a formação inicial na carreira docente. Ademais, busca-se fortalecer a identidade profissional dos licenciandos, incentivando a pesquisa colaborativa, a extensão e a produção acadêmica a partir das vivências no contexto escolar, o que possibilita a conexão não apenas com a teoria vista em sala de aula, mas também com a realidade educacional encontrada na prática pedagógica.

Além disso, o PIBID tem como um de seus pilares a constante melhoria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES), oferecendo aos futuros docentes uma experiência profunda na realidade escolar e nas dinâmicas da docência, o que contribui para o desenvolvimento da criticidade e reflexão na formação identitária do futuro docente (Machado; Lambach; Marques, 2013).

Quanto à prática alinhada à teoria, Pimenta (1995) apresenta a visão da historicidade de ambas, alinhando-se complementarmente uma a outra, fixando a ideia da indispensabilidade da prática após a teoria, e vice-versa, principalmente no aspecto do desenvolvimento da didática dos aspirantes a professores. O ato de desenvolver a experiência

em sala de aula durante as práticas incorpora o conceito de experimentação atrelado à ciência, onde segundo Cascardo *et al* (2024, p. 50):

Assim, a sala de aula torna-se um laboratório onde os futuros educadores têm a oportunidade de experimentar, ajustar e aprimorar suas estratégias pedagógicas. Tal experiência prática é essencial para a consolidação do aprendizado, permitindo que os professores em formação desenvolvam uma compreensão mais profunda das nuances da prática docente.

Dessa forma, a prática formativa proporcionada pelo PIBID proporciona para o estudante da licenciatura um grande passo no quesito do aprender a ensinar, e também dá sentido ao que está sendo aprendido na teoria, visto que “o desejo de ter um maior contato com a realidade escolar, a partir de outra perspectiva, desta vez como docente em formação, salienta a necessidade que os discentes da licenciatura têm em significar a importância de sua formação.” (Santos *et al.*, 2020, p. 195).

2.6 Monitoria

De acordo com Lima, Batista e Ruffo (2022, p. 3) “a monitoria é uma modalidade do ensino aprendizagem que contribui de forma integral na formação do discente”, propiciando o despertar e um possível alicerce da vocação para a carreira acadêmica. De forma clara e consistente, essa modalidade de envolvimento estudantil opera como um catalisador para a identificação de futuros pesquisadores e docentes universitários, contribuindo para a sustentabilidade e a excelência do sistema educacional público superior.

Proporcionadas pela Instituição de Ensino Superior (IES), as monitorias acadêmicas são resultados de pensamentos estratégicos do corpo docente, visando estimular a aprendizagem dos alunos da licenciatura, o que gera uma maior abrangência de visão dos estudantes diante da posição de ensinante ou auxiliar do professor (Gonçalves *et al*, 2021).

Normatizada pela Lei n.º 5.540, de 28/11/1968, a monitoria acadêmica ocorre em todo o país de em diversos âmbitos diferentes, permeando diversas disciplinas e cursos, sempre possibilitando a relação entre a prática e a teoria, sendo isso o que “permite que os futuros educadores desenvolvam uma abordagem holística em sua prática pedagógica.” (Cascardo, 2024, p. 51).

Ao vivenciar o ambiente universitário sob uma ótica mais aprofundada – participando de discussões metodológicas, auxiliando na condução de pesquisas e no preparo de materiais didáticos – o monitor é exposto a uma realidade que transcende a mera assimilação de conteúdo, proporcionando assim uma melhora da relação entre o professor, o aluno e a instituição (Natário; Santos, 2010). Essa imersão precoce no universo acadêmico permite que

o estudante visualize, de forma concreta, as dinâmicas da produção do conhecimento e da prática docente em nível superior.

O artigo 41 da Lei nº 5.540 de 1968 institui que “As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. Os monitores são responsáveis por funções designadas corretamente pelo professor da disciplina, dedicando, assim, seu tempo às incumbências, em que de acordo com Lima, Batista e Ruffo (2022, p. 3) “o tempo pode ser distribuído entre atividades realizadas no horário da aula ou em encontros extraclasse, os horários devem ser acordados entre monitor e orientador, também entre monitor e alunos.”

Adicionalmente, a monitoria funciona como um espaço de orientação, no qual a interação continuada com docentes e pesquisadores consolida-se em um processo de modelagem profissional, no qual:

Inadvertidamente se poderia pensar que a monitoria é uma modalidade de ensino fácil; porém, ao contrário, ela é uma prática exigente, que requer acompanhamento e cuidado constantes na formação e na qualificação dos monitores e muito empenho dos professores orientadores. No Ensino Superior, assumir essa proposta pedagógica pode trazer avanços para a aprendizagem dos estudantes. (Frison, 2016, p.150)

O monitor, ao observar a expertise de seu professor orientador na condução de aulas, na orientação de trabalhos e na formulação de projetos de pesquisa, internaliza padrões de rigor científico e pedagógico. Essa proximidade com a prática docente e de pesquisa em nível universitário é um fator decisivo para a cristalização do interesse pela vida acadêmica, desmistificando seus desafios e revelando suas recompensas intelectuais e profissionais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é elaborado na forma de um relato de experiência, com ênfase na contribuição dos processos formativos vivenciados ao longo da trajetória acadêmica na construção de uma identidade docente afetiva e humanizada. A escolha por esse formato decorre da necessidade de refletir criticamente sobre práticas educativas que contribuíram de maneira significativa para a constituição de uma identidade docente fundamentada em princípios de afetividade e compromisso com o desenvolvimento humano, visto que “o conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais” (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 63).

O modelo textual de relato de experiência contempla “uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos” (Daltro; Faria, 2019, p. 229), onde possibilita o compartilhamento de vivências concretas no contexto da formação inicial em Ciências Biológicas, especialmente em espaços educacionais onde a prática permitiu a aproximação com realidades diversas e suscitou questionamentos sobre o papel do educador para além da dimensão técnica, onde representa.

Dessa forma, o presente trabalho se propõe a registrar e interpretar momentos formativos que contribuíram para o fortalecimento de uma postura reflexiva, ética e sensível às múltiplas demandas do espaço educativo, compreendendo a afetividade como elemento constitutivo do ser professor e eixo estruturante das práticas pedagógicas significativas. As vivências realizadas estão listadas abaixo (**tabela 1**):

Tabela 1: programas formativos e especificações de participação

Título	Editais	Duração	Remuneração
Monitoria PCC 1	Nº 72/2022	Setembro de 2022 a janeiro de 2023	Voluntária
Monitoria PCC 2	Nº 72/2022	Setembro de 2022 a janeiro de 2023	Voluntária
Monitoria Português	Nº 64/2023	Agosto a dezembro de 2023	Voluntária
Monitoria Ecologia	Nº 74/2024	Outubro de 2024 a fevereiro de 2025	Bolsista e Voluntária
PIBID	Nº 23/2022	Novembro de 2022 a abril de 2024	Bolsista
ESTÁGIO II	-	Segundo semestre de 2023	-
ESTÁGIO IV	-	Segundo semestre de 2024	-

Fonte: Elaboração própria, 2025

3.1 Área de Estudo

A área de estudo deste trabalho se subdivide em dois locais, sendo eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Cabedelo e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, localizada em Mandacaru, João Pessoa. Abaixo encontramos a caracterização de ambos os espaços.

3.1.1. Caracterização da escola-campo do estágio IV e local da realização da Monitoria Acadêmica

De acordo com a Portal Institucional do IFPB, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (**Imagem 1**) campus Cabedelo, está localizado no bairro de Jardim Camboinha, mais precisamente na Rua Santa Rita de Cássia, nº 1900, sendo ele criado sob um Plano de Expansão da Educação Profissional do Governo Federal, por meio da lei 11.892, no ano de 2008.

Imagem 1: Entrada do campus Cabedelo



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025

O campus conta com um amplo território, sendo ele um ponto bastante importante dentro da comunidade que o cerca, visto que é um local que possibilita o acesso à educação e vivências para os moradores locais. Vale a pena destacar que a comunidade tem bastante espaço e contato com o IFPB, visto que acontecem interações por meio de projetos de pesquisa e extensão, além de também ser um espaço que incentiva o consumo sustentável e a agricultura familiar, promovendo eventos e viabilizando formas de incentivar tais práticas

entre os moradores locais.

O acesso ao Instituto é localizado à frente de uma estação ferroviária (**Imagem 2**) promovendo o acesso ao transporte público, fazendo com que gere uma ponte entre as cidades de João Pessoa, Santa Rita e Bayeux, cidades essas que são habitadas por muitos dos estudantes que estudam no campus.

Imagem 2: Estação Jardim Camboinha



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus Cabedelo possui uma infraestrutura bastante satisfatória e completa a comparar com as demais instituições públicas de ensino, visto que possui ambientes bem definidos e estruturados. A segmentação dos espaços se inicia com os cinco prédios que estão localizados organizados de forma paralela, abaixo uma breve listagem dos espaços do campus:

- **Bloco administrativo:**
- Direção de ensino;
- Direção geral;
- COPAE;
- Coordenação de estágio;
- Outras repartições administrativas;
- **Biblioteca;**
- **Blocos de salas de aula** (Bloco 1 e Bloco 2);
- **Restaurante universitário** (nos fundos do bloco 2);
- **Áreas de socialização** (Quadra de vôlei, quadra de futebol, Coreto e bancos nos halls

de convivência);

- **Espaços abertos e arborizados** (usados para descanso e lazer).

3.1.2 Caracterização da escola-campo do estágio II e local do PIBID

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura se localiza na rua Silvino Santos, nº 27, no bairro de Mandacaru (**Imagem 3**), na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, bairro este que é situado na área urbana e periférica da cidade. De acordo com o Projeto Pedagógico da escola, a instituição é mantida através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura de João Pessoa/SEDEC/PMJP e foi fundada no ano de 1973 sob a administração do prefeito Dorgival Terceiro Neto através de um decreto que visava atender o as demandas do 1º grau de ensino no bairro, sendo esse Decreto de criação o de número Nº. 977/80.

O bairro de Mandacaru, de acordo com o Projeto Pedagógico da escola, é um bairro que apresenta um grande número de habitantes, sendo um dos mais antigos da cidade. No entanto, ainda enfrenta muitos problemas de infraestrutura básica, desemprego e violência. Destaca-se, entretanto, que é um dos bairros mais tradicionais do município, carregando consigo muita cultura pessoense e participação política popular. Isso se manifesta na realização de movimentos sociais e eventos tradicionais da cultura nordestina. Algo interessante da história da escola é que o seu nome deu-se em razão de uma homenagem à senhora Francisca Rodrigues Moura, que nasceu em 02 de agosto de 1860 e foi uma educadora paraibana residente no bairro de Mandacaru.

Imagem 3: Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura



Fonte: Acervo pessoal, 2025

De forma significativa, a homenageada contribuiu para o desenvolvimento social do bairro e a formação de muitos profissionais da sociedade paraibana, mesmo estando aposentada aos 60 anos de idade, continuou a trabalhar no magistério com muito afeto e empenho. Francisca, que faleceu no dia 02 de fevereiro de 1942, deixou para todos os moradores uma grande herança tocante ao seu empenho no meio educacional.

Devido a idade de seus 50 anos de existência, a escola Francisca Moura obteve diversos responsáveis por sua gestão administrativa e demais profissionais componentes da comunidade escolar. A escola conta apenas com o nível de ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), contendo três turnos de funcionamento, sendo o noturno reservado para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A rotatividade de professores por turno em tese é bastante organizada, sendo distribuídos cronogramas e horários pré-estabelecidos, onde cada profissional possa se organizar da melhor forma possível em sua função. Porém, na realidade acontecem muitas trocas e imprevistos dentro deste cronograma, visto que ainda cumprem alguns compromissos e projetos pré-estabelecidos pela Secretaria de Educação, de cunho obrigatório.

De acordo com a quantificação dos espaços escolares, a instituição dispõe dos seguintes ambientes (**Tabela 2**):

Tabela 2: quantificação dos espaços escolares

Espaços escolares	Quantidade
Sala de aula	6
Sala dos professores	1
Banheiros	3
Secretaria	1
Diretoria	1
Sala de atendimento ao aluno	1
Cozinha	1
Espaço de socialização	2
Quadra poliesportiva	1
Biblioteca	1

Fonte: Plano Pedagógico, 2022

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As experiências que se desdobram nas próximas páginas representam um percurso formativo multifacetado, construído ao longo da trajetória acadêmica de uma aluna do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal da Paraíba – Campus Cabedelo. Longe de serem vivências isoladas, este trabalho as articula como pilares complementares na edificação da identidade docente, com especial atenção à dimensão afetiva que as permeou.

Serão abordadas as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Estágio Supervisionado Obrigatório e da Monitoria Acadêmica. Cada uma dessas práticas formativas, em sua singularidade e em suas interconexões, será analisada para evidenciar como as relações afetivas e as emoções vivenciadas nesses espaços moldaram a percepção da docência, fortaleceram a atuação pedagógica e reafirmaram a centralidade da afetividade no contexto do ensino superior e na formação de futuros professores.

4.1 Estágio supervisionado: desafios e descoberta na prática docente

Os estágios supervisionados previstos pela matriz curricular do curso representaram diferentes experiências no contexto da formação educacional da estagiária, visto que foram estágios em contextos e aspectos diferentes, sendo dois de observação (Estágios I e III) e dois de regência (Estágios II e IV). Nos estágios de observação as atividades realizadas foram de cunho organizacional, focadas na preparação de planos de aulas referentes às aulas assistidas e participação em planejamentos pedagógicos. No Estágio I as observações foram realizadas nos anos finais do ensino fundamental e no Estágio III foi destinado a observações no ensino médio.

A oportunidade de aprendizagem garantida nesses estágios de observação pautou-se no acompanhamento dos professores em sala de aula, possibilitando o estabelecimento dos primeiros vínculos concretos entre a teoria aprendida na universidade e a prática vivenciada no cotidiano escolar. Durante essa fase, foi possível identificar práticas pedagógicas coerentes e sensíveis às realidades escolares, incluindo a diversidade de métodos de ensino, formas de avaliação e gestão de sala de aula, assim indo além da simples observação de uma transmissão de conteúdos. Outro aspecto relevante é que o estágio observacional serviu de preparação para as etapas posteriores do estágio supervisionado, nas quais atuou-se ativamente na elaboração e aplicação de planos de aula mediante as regências realizadas

posteriormente nos estágios supervisionados II e IV. Esses estágios foram escolhidos para enfoque devido ao seu objetivo principal ser a regência e atuação em sala de aula, realizando planejamentos de aula ou exercendo, de fato, a futura profissão, perpassando o âmbito da observação.

A vivência nos estágios supervisionados, especialmente nos momentos de regência que ocorrem nos Estágios II e IV, permitiu que os saberes teóricos adquiridos ao longo do curso se articulassem com os saberes construídos na prática docente. Como destaca Corrêa (2021, p. 13), “é no campo da construção dos saberes experienciais que os professores precisam colocar em jogo os saberes formais e refletir sobre as seguintes situações: aprender a ensinar, pensar como professor e lidar com a complexidade da profissão”. Essa reflexão foi frequentemente retomada ao longo do processo de planejamento, aplicação e avaliação das aulas, o que possibilitou à estagiária compreender que ensinar envolve mais do que transmitir conteúdos, uma vez que o dia a dia de um professor engloba um exercício contínuo de análise, adaptação e tomada de decisões frente às múltiplas realidades escolares.

Além disso, como apontam Pimenta e Lima (2005/2006, p. 7), “a profissão de professor também é prática”, essa perspectiva reforça a importância do estágio como um campo essencial de formação, no qual o saber docente é efetivamente construído. Nos Estágios II e IV, a atuação em sala de aula proporcionou à licencianda o contato direto com os desafios da prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem que só é possível por meio da experiência concreta. Assim, os estágios supervisionados assumiram papel fundamental na formação profissional, ao possibilitarem a vivência real do cotidiano escolar e a construção progressiva da identidade docente.

A imersão na realidade da educação básica, especificamente por meio do Estágio Supervisionado II, realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, constituiu um marco fundamental. A escolha desta escola-campo, já conhecida pela vinculação ao PIBID, demonstrou-se estratégica, possibilitando uma melhor administração dos horários em relação às atribuições totais da graduanda. Para além da conveniência logística, a prévia ambientação com a escola e a identificação com a instituição foram cruciais. Observou-se que um ambiente em que o estágio ocorre seja não apenas estruturado do ponto de vista pedagógico, mas também saudável e afetivo nas relações interpessoais, o que é fundamental para que essa experiência seja formativa de maneira plena.

Nesse contexto, um ambiente escolar acolhedor favoreceu a construção da confiança necessária para que a estagiária pudesse se sentir segura para observar, aprender e experimentar suas primeiras práticas de ensino. A presença de relações baseadas no respeito,

no diálogo e na cooperação contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da identidade docente, demonstrando serem fatores cruciais para a consolidação de uma postura ética, crítica e reflexiva frente aos desafios da profissão. Em suma, o estágio inicial proporcionou o contato direto com a multiplicidade de realidades dos alunos e com a importância da escuta ativa, fundamentando a percepção da afetividade como alicerce pedagógico.

Expandindo-se para o Estágio IV, a regência no Ensino Médio, a escolha do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Cabedelo, embora inicialmente motivada por questões logísticas e de acessibilidade (atuando no contraturno das demais disciplinas), revelou-se uma oportunidade ímpar. A vivência da prática docente em um ambiente educacional diferenciado, que integra ensino técnico e superior, ampliou o olhar da autora do presente trabalho sobre as múltiplas realidades escolares.

O Campus Cabedelo destaca-se pela variedade de cursos oferecidos e pela qualidade da formação proporcionada. Na área do ensino superior, a instituição conta com os cursos de Tecnologia em Design Gráfico e Licenciatura em Ciências Biológicas. Já no âmbito técnico, são ofertados cursos em Recursos Pesqueiros (nas modalidades subsequente, integrado e PROEJA), Meio Ambiente (subsequente e integrado), Química (subsequente), Multimídia (integrado) e Panificação (PROEJA). Essa diversidade de formações permitiu o contato com diferentes perfis de estudantes e ampliou o olhar da estagiária sobre as múltiplas realidades escolares, uma vez que, segundo Tardif (2014), a formação docente pode ser compreendida como resultado de múltiplas experiências que se entrelaçam no tempo e no espaço da prática educativa.

Além disso, Cabedelo, por ser uma cidade portuária, oferece naturalmente um contexto favorável para a realização de aulas de campo nos cursos ligados às ciências naturais e ambientais. Os ambientes naturais próximos ao campus, como manguezais, florestas de restinga e fragmentos de Mata Atlântica, são frequentemente utilizados como espaços educativos, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática. Isso possibilitou, inclusive, a realização de coleta de materiais em uma das aulas para demonstração aos alunos, conectando assim o conteúdo estudado com a realidade presente ao redor dos mesmos. Essa prática fortalece o papel da escola como espaço de formação crítica, técnica e sensível às questões socioambientais, aspecto que, atrelado aos valores e missão, corrobora com a visão do IFPB, que dispõe-se a promover o ensino com excelência para o desenvolvimento pessoal e profissional de seu corpo discente, de forma que se esteja alinhado a sociedade e à regionalidade onde o campus está inserido (IFPB, 2023).

Lecionar no IFPB foi percebido como uma oportunidade ímpar para o crescimento acadêmico e pessoal. A estrutura física e pedagógica da escola, aliada à proposta de ensino reflexivo e integrador, proporcionou uma vivência de estágio rica e desafiadora. A familiaridade com o ambiente institucional e com o professor supervisor contribuiu para uma adaptação mais tranquila e uma atuação mais confiante. O acesso acolhedor à sala dos professores e o apoio constante da equipe docente fortaleceram a construção da identidade profissional da estagiária, reafirmando o compromisso com a docência mesmo durante a formação inicial.

Em relação às vivências propriamente ditas, abaixo serão destacadas e descritas de forma detalhada, abordando seus pontos positivos, negativos e correlacionando-os intrinsecamente com sua importância para o caráter construtivo da afetividade docente.

4.1.1 Estágio II- regência no Ensino Fundamental Anos Finais (7 ° e 9 ano)

As regências realizadas nos anos finais do ensino fundamental II ocorreram em dupla com uma colega de curso e foram de relevante contribuição para a formação da docente no quesito da aprendizagem afetiva, visto que englobaram diversos desafios e possibilidades que proporcionaram um olhar diferenciado desde o preparo das aulas até a execução das atividades (de forma que focasse sempre nas vivências e proximidades com a realidade dos estudantes). As aulas foram contempladas no período de outubro a novembro de 2023, com enfoque em duas áreas distintas, porém importantes na disciplina de ciências: física e meio ambiente, conforme descritas abaixo (**tabela 3**).

Tabela 3: Temas e especificações das aulas

Aula	Tema	Data
7º ano		
1ª	Noções históricas de máquinas simples e alavancas	17 de outubro de 2023
2ª	Execução de exercícios sobre máquinas simples	18 de outubro de 2023
3ª	Polias e plano inclinado	20 de outubro de 2023
4ª	Parafuso e cunha	23 de outubro de 2023
5ª	Exibição de filme “tempos modernos”	24 de outubro de 2023
6ª	Atividade de fixação em grupo sobre máquinas simples	25 de outubro de 2023

9º ano		
7ª	Impactos ambientais e poluição (água, solo, ar, visual e sonora)	06 de novembro de 2023
8ª e 9ª	Noções de sustentabilidade e racismo ambiental	07 de novembro de 2023
10ª	Projeto temático de ensino: Meio Ambiente	08 de novembro de 2023
11ª	Projeto temático de ensino: Meio Ambiente	13 de novembro de 2023
12ª	Projeto temático de ensino: Meio Ambiente	13 de novembro de 2023

Fonte: Elaboração própria, 2025

Logo nas primeiras regências a futura professora deparou-se com sua primeira dificuldade real e grande desafio nas escolas brasileiras: um tempo reduzido para a quantidade de conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Devido à necessidade de cumprir os prazos da disciplina de estágio, as aulas foram realizadas rapidamente em duas semanas seguidas, o que corroborou positivamente com um planejamento adequado a ser executado e contribuiu para a execução real da atividade do professor, visto que continuamente os conteúdos necessitam fluir e as aulas precisam ser ministradas. O segundo parágrafo da Lei 11788/2008, dispõe que o estágio supervisionado “visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular” (Brasil, 2008). Dessa forma, diante da vivência da licencianda quanto à necessidade de cumprimento dos prazos, reforça a importância do estágio como elo entre a teoria estudada ao longo do curso e a prática vivenciada no cotidiano profissional.

O segundo desafio foi a quantidade de estudantes e a inicial timidez participativa dos alunos, o que gerou uma sensação de medo na futura professora, visto que contava com a interação direta dos alunos para um melhor desempenho da sua aula. Contudo, após os momentos iniciais, os alunos do 7º ano se demonstraram mais interessados e falantes no decorrer de todas as aulas, especialmente quando o assunto foi associado à vivência dos mesmos, especialmente como na relação entre alavancas e máquinas simples com o trabalho dos seus responsáveis.

Como outra questão a ser destacada, na segunda aula após o momento expositivo, a aula foi finalizada ao abordar o último conteúdo sobre máquinas simples. Com isso, apresentou-se mais um desafio, em oposição ao primeiro desafio descrito inicialmente: a sobra de mais tempo do que havia sido planejado. Porém, a questão foi prontamente solucionada de acordo com instruções dadas previamente pela professora supervisora do

estágio, visto que foi articulada rapidamente a possibilidade dos estudantes realizarem as questões presentes no livro didático, fixando o conteúdo abordado, de forma a avaliar o entendimento dos discentes a respeito do que foi proposto.

Dessa forma, destaca-se a importância do acompanhamento e supervisão do professor em relação à estagiária, visto que, segundo Maziero e Carvalho (2012, p.68), “cabe ao supervisor, através do processo de reflexão e ação, do diálogo e da crítica, trabalhar junto ao estagiário suas inseguranças e suas concepções”. Isso permitiu que a presente autora do trabalho compreendesse a melhor forma de planejar e quais estratégias podem ser utilizadas mediante a quaisquer imprevistos no planejamento da aula.

No momento da realização das atividades, foi percebida especialmente na quarta aula (**imagem 4**), novas dificuldades com a turma, como, por exemplo, o receio de ler as perguntas e as respostas em voz alta aos colegas devido ao medo do constrangimento ao errar. Para isso, foi preciso estimular os discentes para a leitura, buscando voluntários e corrigindo as respostas errôneas sem causar constrangimentos aos alunos, escutando-os de forma ativa e resolutiva, sem impor pensamentos ou necessidade direta de uma “participação forçada”.

Imagem 4: Momento da regência sobre máquinas simples.



Fonte: acervo pessoal (2023)

Após toda parte teórica e expositiva realizada, as últimas aulas contaram com atividades que trouxeram leveza para a turma, permitindo que os estudantes pudessem desfrutar de algo diferente dos padrões de ensino que já existiam na Escola Francisca Moura.

A exibição do filme (**imagem 5**) “Tempos modernos”, com a distribuição de pipocas e projeção da tela no quadro, proporcionou uma forma de fazer com que os alunos compreendessem diferentes tipos de máquinas simples, e a partir disso foi realizado um debate a respeito das críticas do filme e quais são as máquinas simples que os estudantes poderiam citar pelo o que foi observado, sendo tudo anotado no quadro em formato de nuvem de palavras, dando voz aos alunos e garantindo que eles se sentissem engajados em participar da aula.

A utilização de filmes no contexto educacional evidencia a importância da diversidade de recursos e a mescla dos mesmos com o as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não seja de forma direta e específica, “mas fornece orientações gerais para o ensino, que podem incluir o cinema como uma forma de expressão artística e cultural” (Vieira, Nascimento e Bittencourt, 2023, p.6).

Imagem 5: Momento da exibição do filme.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

De maneira geral, a escuta ativa por parte da estagiária para com os alunos e a possibilidade de aprendizagem resolutiva diante das problemáticas, demonstraram-se como aspectos geradores de autonomia no ato de ensinar afetivamente, pois proporcionaram não apenas o uso de inteligência emocional em sala de aula, mas também uma preocupação em

valorizar a presença e a voz do aluno como fatores importantes no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 Estágio IV- regência no Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano)

No âmbito do Estágio IV, tudo demonstrou-se bastante diferente, especialmente pelo fato de já haver uma série de receios inerentes à dinâmica do ensino junto ao público adolescente, temendo não ser capaz de cativar a atenção dos discentes ou de transmitir os conteúdos de maneira eficaz e atraente. Todavia, ao longo do processo, tais apreensões foram paulatinamente desconstruídas, cedendo espaço às sensações de realização e felicidade ao observar seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Durante a prática pedagógica, a licencianda compreendeu a relevância do planejamento minucioso e da elaboração de materiais didáticos que favorecessem aulas mais dinâmicas e interativas. Seu empenho foi recompensado pela participação ativa dos estudantes e pelo interesse demonstrado nos temas abordados, destacando-se, em particular, as atividades descritas abaixo (**tabela 4**), que envolveram experiências reais do cotidiano e discussões sobre questões contemporâneas, como biotecnologia, que estimularam a curiosidade e o engajamento dos alunos.

Tabela 4: Especificações do Estágio IV

Aula	Tema	Data
1ª e 2ª	Biotecnologia (3º ano)	25 de outubro de 2024
3ª e 4ª	Sistema reprodutor feminino (1º ano)	29 de outubro de 2024
5ª e 6ª	Debate sobre ética em clonagem (3º ano)	01 de novembro de 2024
7ª e 8ª	Ciclo ovariano (1º ano)	05 de novembro de 2024
9ª	Folha e suas modificações (2º ano)	08 de novembro de 2024
10ª e 11ª	Flores, frutos e pseudofrutos (2º ano)	22 de novembro de 2024
12ª	Educação sexual: métodos contraceptivos (1º ano)	26 de novembro de 2024

Fonte: Elaboração própria, 2025

Ao longo das semanas, a estagiária desenvolveu maior confiança em sua prática docente. Apesar das inseguranças iniciais diante de situações desafiadoras, como a gestão da disciplina em sala de aula e o controle do tempo nas atividades, ela conseguiu superá-las com

o apoio do professor orientador e por meio de reflexões críticas sobre suas ações. Cada aula ministrada contribuiu para que ela se sentisse mais à vontade e apta a enfrentar os desafios do magistério no Ensino Médio. A troca de experiências entre a estagiária e os alunos revelou-se um aspecto particularmente enriquecedor. Embora estivesse ali na condição de ensinar, ela aprendeu significativamente com as perguntas, reflexões e perspectivas dos estudantes. Essa dinâmica reforçou sua compreensão de que o processo educacional é uma via de mão dupla, na qual docentes e discentes constroem conjuntamente o conhecimento.

Tal percepção consolidou sua paixão pela docência e fortaleceu sua convicção de que está no caminho certo. Ademais, o estágio supervisionado foi determinante para que a estagiária superasse estigmas que antes possuía em relação ao Ensino Médio. Preconceitos acerca da dificuldade de estabelecer conexão com os adolescentes ou de despertar neles o interesse pela Biologia foram desfeitos diante da evidência de que dedicação e criatividade podem gerar aulas envolventes e inspiradoras. Essa desconstrução foi libertadora e reforçou sua motivação para atuar no contexto escolar.

No quesito da atuação em sala de aula e da construção da afetividade na identidade docente, destacou-se inicialmente o olhar diferenciado no momento da preparação das aulas (**imagem 6**) e na melhor forma de condução, adequando-se ao perfil da turma. Isso ocorreu devido ao fato das turmas de 1º, 2º e 3º ano serem completamente diferentes, tanto no quesito de comportamento quanto ao perfil de aprendizagem e os interesses que divergiam entre si.

Imagem 6: slides utilizados em sala de aula



Fonte: acervo pessoal da autora (2024)

As primeiras aulas foram ministradas em outubro de 2024, iniciando-se com a turma do 3º ano do curso de Multimídia (**imagem 7**), na qual o conteúdo referente à Biotecnologia foi abordado. As aulas tiveram um caráter voltado para a explicação da biotecnologia de forma geral, foram abordados os aspectos históricos, sua importância econômica, sua relevância para o meio ambiente e para a saúde humana, o que gerou diversas possibilidades de enxergar o conceito de biotecnologia. Toda aula decorreu de um caráter mais expositivo e dialogado mantendo uma metodologia mais tradicional, visto que “A pressão foi presente ao longo da experiência: dar uma aula para uma turma que não é sua, que está acostumada com um tipo de abordagem e que não conhece muito bem” (Rodrigues, Orto e Quiuqui, 2020).

Imagem 7: aulas expositivas e dialogadas no 3º ano



Fonte: acervo pessoal da autora (2024)

Essa turma demonstrou ser uma “calmaria”, pautada no perfil discente com feições de cansaço, apatia e intelectualidade amadurecida, trazendo uma ideia de verdadeira “finalização” para uma jornada repleta de antigas agitações, incertezas e curiosidades, visto que eles já se encontravam no último ano do ensino médio. De modo geral, a turma demonstrou homogeneidade, até mesmo em seus aspectos mais peculiares e particulares referentes a avaliação das aulas realizadas, o que trouxe uma sensação inicial de estranhamento por parte da professora em formação, visto que tudo parecia muito calmo para uma sala de aula. Tal concepção se deu mediante à experiência anterior, que havia sido nos anos finais do Ensino Fundamental, em que há uma necessidade de empenho maior no controle de turma e um desdobramento diferente no quesito participação em sala.

Seguindo com as vivências em sala de aula, as seguintes ministrações foram realizadas na turma do 1º ano do curso de Multimídia (**imagem 8**), sendo elas caracterizadas, de forma pessoal pela estagiária, como “as melhores aulas já ministradas”, visto que o fluir de cada momento foi excepcional e cheio de curiosidades. Um ponto interessante a ser mencionado é que a aula foi realizada no horário das 7:00 até às 8:40, horário esse que acaba sendo bastante difícil, devido a ser bastante cedo e muitos alunos não cooperarem tanto de forma participativa, contudo, para a surpresa da discente, os alunos se comportaram de forma excelente e cooperaram com o andamento da aula, desde a introdução.

Imagem 8: Momento expositivo e interativo da aula

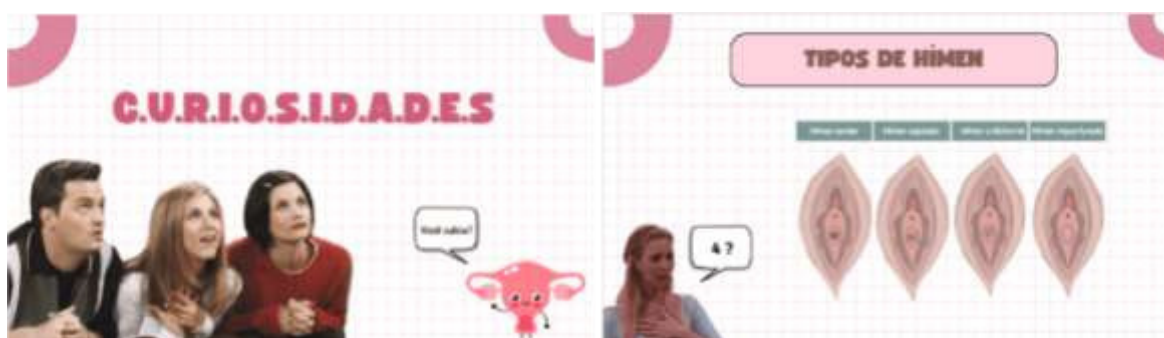


Fonte: acervo pessoal, 2024

A respeito da introdução, esta foi realizada a partir de um questionamento simples “o que é o sistema reprodutor feminino?”, norteando o tema da aula e já iniciando de forma confortável para a futura professora, permitindo uma interação com os alunos de forma natural e tranquila. Embora parecesse uma questão simples, a frase mencionada gerou algumas respostas, e dentre elas houve: “é algo que serve para reproduzir”. A partir desse ponto, iniciou-se uma quebra de tabu e o desenvolvimento de diversas questões, tanto religiosas quanto pessoais de cada aluno, promovendo, assim, reflexões interessantes e pertinentes no contexto da educação sexual.

Logo após, houve a criação de um tópico de curiosidades nos slides, apresentado de forma descontraída e leve, associando a série Friends (**imagem 9**) a esse tópico. Isso deixou claras as referências cinematográficas da estagiária e gerou uma conexão com os alunos que também gostavam da série de televisão. Esse tópico criado gerou bastante curiosidade nos alunos e despertou o interesse dos mesmos a todo momento, visto que um dos assuntos abordados foi os tipos de hímen, o que resultou em uma grande quebra de tabu e em discussões referentes à virgindade e à vida sexual ativa.

Imagem 9: Slides do tópico de curiosidades



Fonte: acervo pessoal, 2024

Essa respectiva turma do primeiro ano demonstrou uma grande euforia e agitação no início das aulas, porém também um grande potencial no quesito participativo e compreensivo dos assuntos abordados. Em uma das aulas sobre o sistema reprodutor feminino e ciclo ovariano, os alunos mergulharam no conteúdo com muita maturidade e compreensão, o que permitiu que a aula fluísse de forma leve, divertida e empática, especialmente para as meninas que explicitaram dúvidas e relatos pessoais. Essa dinâmica veio a reafirmar a concepção de Wallon de acordo com Alfandéry (2010), segundo a qual as emoções e as interações sociais são estruturantes do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Seguindo a ordem de ministrações de aulas e experiências destacadas, no contexto da turma do 2º ano, esta demonstrou ser uma turma agitada por inteiro e aparentemente desafiadora, visto que era mais numerosa que as demais e aparentemente difícil de ser controlada. Isso gerou potenciais bloqueios e impedimentos para uma gestão de sala efetiva e duradoura. Porém, ao longo das aulas, os estudantes demonstraram algo único e diferente das demais turmas: o interesse específico no assunto quando este era relacionado à realidade de sua vivência. Tal comportamento foi algo nítido, e digno de ser notado e registrado, revelando que tudo o que realmente precisavam era de significado para sua aprendizagem.

Além disso, vale ressaltar que a ministração de aulas nesta turma tratou-se de uma trajetória bastante significativa para a discente no papel de estagiária, devido ao conteúdo ser voltado para o tema de botânica, no qual a discente não se identificou pessoalmente ao longo do curso, reforçando assim um caráter de superação e a sensação de construção de suas potencialidades docentes, apesar da não identificação direta com o tema.

Ademais, destaca-se uma estratégia interessante que foi utilizada após a ministração de aulas sobre tipos de frutos, pseudofrutos e infrutescência, na qual a futura professora utilizou-se da criação de uma salada de frutas, para que os alunos pudessem degustar ao final da aula e como atividade, identificar quais eram os frutos, pseudofrutos ou infrutescências presentes naquela salada, gerando assim significado para o aprendizado e correlacionando o simples ato de se alimentar com os conteúdos vistos em sala de aula. Com isso, percebeu-se que houve uma sensação de destaque para a professora em contraste com as tradicionais abordagens com as quais os alunos estavam acostumados, visto que a licencianda ouviu dos próprios alunos que essa havia sido uma aula muito diferente e que gostariam que sempre houvesse professores que se importassem com os pequenos detalhes, pensando em seu bem estar e na totalidade do aprendizado.

De modo geral, todas as turmas contribuíram para o alicerçar da afetividade na prática docente, especificamente ao desenvolver a capacidade de ler e compreender os diferentes perfis de aprendizagem, comportamento e interesse das turmas envolvidas — do 1º ao 3º ano do ensino médio. Essa leitura não se deu de forma superficial, mas a partir de uma postura atenta, reflexiva e empática diante das reações, das dúvidas e das atitudes de cada grupo. Tal sensibilidade permitiu não apenas adequar os conteúdos e metodologias ao perfil da turma, mas também construir relações de respeito e cuidado mútuo, fundamentais para o sucesso da prática pedagógica. O desenvolvimento da afetividade não foi um ato isolado, mas uma postura recorrente e transversal às diferentes situações vividas, contribuindo significativamente para a formação de uma identidade docente ética, crítica e humanizada.

4.2 PIBID: A Construção da Identidade Docente em um Cenário Colaborativo

As experiências no PIBID ocorreram de novembro de 2022 a abril de 2024, conforme o Edital nº 23/2022. As atividades descritas no **Quadro 1**, realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisca Moura, em Mandacaru, representam uma seleção intencional. Elas foram escolhidas por sua contribuição significativa para a construção da afetividade docente, seja no relacionamento com os alunos ou no desenvolvimento da futura professora frente aos seus próprios desafios. Muitas outras atividades foram desenvolvidas no período, mas não foram incluídas por não se alinharem ao objetivo de abordar a afetividade.

Quadro 1: Atividades desenvolvidas durante o PIBID

Atividade	Turmas
1. Ambientação na escola-campo (acolhida no primeiro dia de aula nos alunos)	7º ao 9º ano
2. Intervenção dia da mulher	7º ano Ae B
3. Desenvolvimento e aplicação de jogo didático referente a alimentação saudável	6º ano
4. Apresentação de projeto individual	7ºano A e B
5. Visita às escolas-campo do núcleo 1	-----
6. Participação da abertura dos jogos internos	6º ao 9ºano
7. Aula expositiva sobre racismo ambiental	9º ano

8. Aplicação da Sequência por Ensino Investigativa (SEI)-Máquinas Simples	7º ano A
9. Fiscalização de provas bimestrais dos estudantes da escola-campo	6º ao 9º ano
10. Realização do transporte dos alunos da escola-campo para aula de campo no laboratório de microscopia (ida e volta)	8º ano A
11. Condução de aula de campo no laboratório de microscopia do IFPB Cabedelo para o estudantes da Escola Francisca Moura	8º ano A
12. Ministração de aula sobre saúde e vacinação	7º ano A
13. A realização de “cine meio ambiente”	7º ano A
14. Participação em festividades juninas da escola	8º ano A
15. Aula de campo- Jardim Botânico	7º ano A

A execução das atividades incluiu desde práticas pedagógicas simples, como a ambientação na escola (**imagem 10**), elaboração de recursos didáticos e visuais (**imagem 11**) participação das festividades locais, visitas às escolas parceiras (**imagem 12**) e observação de aulas, até atividades mais complexas, como a análise de materiais didáticos da escola campo, participação em reuniões de conselho de classe e de planejamentos pedagógicos, elaboração de planos de aula, programação de aula de campo, elaboração de Sequência de Ensino por Investigação (SEI), produção acadêmica, ministração de aulas e participação em eventos científicos. Todas essas atividades envolveram vários aspectos importantes para a construção da identidade docente, visto que abrangeram diversas áreas do conhecimento e possibilitaram a multiplicidade de execução de tarefas.

Imagem 10: Ambientação na escola (acolhida dos estudantes)



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Imagem 11: Produção de recurso didático para semana da alimentação saudável



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Imagem 12: Visita às escolas parceiras



Fonte: Acervo pessoal, 2024

Outro fator importante foi a possibilidade de contato com diferentes cargos e profissionais da escola, não se limitando ao contato com apenas os professores, mas se expandindo à gestão administrativa e pedagógica. Além disso, houve trocas de experiências com psicólogas, psicopedagogas, orientadoras escolares, secretárias, porteiros e cozinheiras, proporcionando assim uma rica experiência e bastante completa no quesito da construção identitária pautada na afetividade e construção de relações sociais educacionais.

Além disso, a afetividade no espaço escolar — compreendida aqui como uma relação empática e de cuidado entre os sujeitos — atuou como mediadora no percurso da professora em formação, em virtude de, quando algum estudante estagiário é acolhido pela equipe pedagógica, pelo professor supervisor e pelos alunos, a experiência do estágio deixa de ser um processo isolado e passar a integrar-se ao cotidiano da escola como uma oportunidade mútua de crescimento e troca.

Desde o princípio, essa integração fortaleceu a percepção de pertencimento e reduziu a ansiedade e a insegurança, visto que ao chegar à escola, a estudante se sentiu muito bem acolhida por todos ao seu redor, sendo aquela a primeira vez que se sentou em uma cadeira na sala dos professores no papel de uma professora em formação. Inicialmente, gerou-se uma sensação de estranhamento para a futura docente, pois sempre esteve em sala de professores como aluna e não como docente em formação, contudo, com o tempo, todos esses desconfortos foram sendo reduzidos, e a sensação dominante era a de tranquilidade e euforia pelo novo e desconhecido trabalho. Dessa forma, proporcionou o enraizamento na profissão e

o desejo de seguir para as demais atividades, superando esses sentimentos difíceis citados anteriormente, porém bastante comuns no início da prática docente.

Quanto às práticas exercidas no programa, destacam-se primordialmente duas vivências espaçadas, porém muito significativas para a autora deste trabalho, sendo a primeira (e a porta de entrada na docência) referente a sua aplicação do projeto individual na escola Francisca Moura, onde teve sua primeira “sensação de ser professora” e pôde encabeçar um projeto pedagógico (**imagem 13**), desde a sua concepção, até pequenos detalhes de sua realização. O projeto objetivou integrar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) com os conteúdos disciplinares presentes no livro didático e previstos no plano de curso da professora supervisora.

Imagem 13: Imagens do projeto sobre ODS



Fonte: Acervo pessoal, 2024

As intervenções realizadas no projeto envolveram uma série de atividades didáticas multifacetadas. Para aproximar os alunos das temáticas ambientais de forma acessível e engajadora, foi realizada a exibição de vídeos de uma série do YouTube intitulada "Guerreiros da Amazônia". Essa animação, que retrata problemas ambientais, permitiu abordar os ODS 14 (Vida na Água), ODS 15 (Vida Terrestre) e ODS 13 (Ação Contra a Mudança Global do Clima) de maneira contextualizada e visualmente atrativa. Além do material audiovisual, a aprendizagem foi reforçada por um jogo da memória sobre os ODS, promovendo a fixação dos conceitos de forma lúdica e interativa. A estratégia pedagógica incluiu, ainda, aulas de revisão (**imagem 14**) de conteúdos disciplinares englobando os ODS em cada etapa, garantindo que os objetivos de sustentabilidade e saúde fossem integrados ao conteúdo de ciências sobre qualidade da água e a relação com a saúde.

Imagem 14: Aula de revisão sobre saneamento básico e saúde, realizada no projeto.



Fonte: Acervo pessoal, 2024

A experiência no PIBID, especialmente a aplicação desse projeto, revelou-se um divisor de águas para a formação da futura docente, promovendo o desenvolvimento da afetividade quanto ao pertencimento em sala de aula para a futura docente. A liderança de um projeto completo, desde o planejamento até a execução das atividades e a interação direta com os estudantes, permitiu uma imersão profunda na realidade do ensino fazendo também com que esse contato contínuo e a responsabilidade de guiar o aprendizado dos alunos pudesse solidificar a percepção da importância de sua futura atuação profissional. A cada etapa do projeto, desde a exibição dos vídeos até o auxílio no jogo da memória e demais aulas ministradas, a licencianda sentiu-se mais conectada ao ambiente escolar e à sua identidade como educadora, reforçando seu senso de propósito e pertencimento à carreira docente.

A segunda vivência marcante se deu próximo ao encerramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e foi organizada pela discente em parceria com o Instituto Federal da Paraíba, Campus Cabedelo. As vivências consistiram em ministração e acompanhamento de aulas em laboratórios (**imagem 15**) da Instituição de Ensino Superior (IES), com o intuito de proporcionar o contato com equipamentos laboratoriais e a visualização de seres microscópicos estudados em sala de aula, visto que quando trata-se da disciplina de Ciências as aulas “portanto são mais bem compreendidas quando o processo de ensino e aprendizagem das áreas que a compõem é efetivado utilizando-se atividades práticas.” (Silva, Ferreira e Souza, 2021, p.2).

A visita contou com a turma do 8º ano A, e a discente atuante no PIBID ficou responsável também pelo transporte dos estudantes, tanto na ida quanto na volta, proporcionando uma oportunidade de atuação muito interessante, visto que gerou uma sensação de pertencimento à profissão docente em sua realidade cotidiana. A aula prática visou integrar os alunos ao IFPB devido a escola Francisca Moura não possuir nenhum laboratório assim impossibilitando a realização de aulas práticas de forma local.

Imagem 15: registro da aula nos laboratórios do IFPB



Fonte: acervo pessoal, 2024

O ato de ser marcante e memorável se deu pelo fato de trazer sensações de alegria e contentamento em todo o processo da realização das aulas. O brilho no olhar de cada aluno trouxe para a futura docente uma perspectiva de uma educação transformadora e repleta de possibilidades, gerando, assim, uma amorosidade e grande apego naquele momento e permeando diversas emoções atreladas ao processo de ensino e aprendizagem que estava sendo realizado naquele momento. Ademais, tudo isso foi reforçado pelo sentimento de gratidão expresso pelos alunos, não divergindo demasiadamente do que foi percebido por Silva, Ferreira e Souza, (2021, p.5) em seu trabalho, visto que é afirmado que “Em seus depoimentos, os alunos costumam atribuir à experimentação um caráter motivador, lúdico, essencialmente vinculado aos sentidos”, o que corrobora com a percepção dos alunos a respeito das aulas práticas e com a ideia da aprendizagem ativa e protagonizadora.

4.3 Monitoria

As experiências na monitoria acadêmica foram realizadas em disciplinas e períodos diferentes, sendo as disciplinas de Prática como Componente Curricular 1 e 2 (PCC), respectivamente no 2º e 3º período do curso, as únicas a terem sido realizadas juntas devido à atuação conjunta, prevista no Edital de Nº 72/2022, realizadas no período de setembro de 2022 a janeiro de 2023. Dentre as atividades realizadas e descritas abaixo, pode-se perceber uma diversidade menor de atuação em sala de aula, revelando uma maior atividade observacional e de suporte ao professor titular das disciplinas, o que representou uma contribuição diferente das demais atividades de práticas formativas citadas acima.

De forma cronológica as monitorias e as atividades estão organizadas de modo a fazer-se perceber o diferencial em cada atuação, de acordo com as necessidades e planejamentos de cada disciplina. A descrição breve das atividades está relatada e organizada abaixo (**quadro 2**), de modo a facilitar a visualização. Contudo, vale salientar que foram escolhidas para relato breve com enfoque no desenvolvimento em sala, no âmbito acadêmico, envolvendo aspectos de inteligência emocional, empatia e respeito pelas diferenças e contribuições para a formação da identidade docente a partir do ponto de vista observacional.

Quadro 2: atividades desenvolvidas durante as monitorias

PCC 1
Atividade desenvolvidas
1. Planejamento de atividades em sala
2. Correção de atividades
3. Acompanhamento da escrita
PCC 2
1. Planejamento de atividades
2. Correção de atividades
3. Acompanhamento da escrita
4. Ministração de aula supervisionada sobre ética em pesquisa
5. Elaboração de dinâmica “copia e cola”
Português instrumental
1. Criação de jogo interativo sobre oratória

2. Acompanhamento de aulas
Ecologia
1. Acompanhamento de aulas
2. Criação de proposta de atividade apresentada em evento acadêmico (Jornal da ecologia)
3. Auxílio em aula prática

Fonte: elaboração própria, 2025

Iniciando com a monitoria de Prática como Componente Curricular 1 e 2 (PCC), esta teve seu início marcado por uma reunião realizada após a apresentação da monitora em sala de aula. Nessa reunião, foram tratados os assuntos referentes ao planejamento de ações em sala e quais seriam as atribuições da monitora diante disso, visto que a monitoria foi compartilhada com mais uma pessoa. Após isso, as atribuições foram sendo divididas de acordo com a disponibilidade da graduanda, e foi concedido o acesso às atividades dos alunos para eventuais correções e auxílio de notas na plataforma Google Classroom, utilizada como meio de auxílio à sala de aula presencial.

Visto que a monitoria foi compartilhada entre duas disciplinas, as atividades realizadas abordaram diferentes temas, porém complementares em sua finalidade, incluindo: estruturas textuais, escrita acadêmica, plágio, elaboração de projetos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados. Os temas foram abordados em sua grande maioria, de modo expositivo dialogado, porém mesclando as técnicas de ensino ao uso de metodologias ativas. Isso proporcionou um aproveitamento maior das aulas e gerou protagonismo aos alunos, que além de compreenderem o assunto de forma ativa, garantiram o protagonismo em seu processo de aprendizagem, visto que, segundo Marques *et al* (2021, p.720) “o aprendizado ativo emerge como um novo paradigma para a oferta de educação de qualidade, colaborativa, envolvente e motivadora”.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas foram relacionadas ao acompanhamento dos alunos, realizando a escuta ativa dos mesmos e compreendendo a importância de suas dificuldades na escrita acadêmica e todas as questões que aconteciam naquele momento de forma individualizada. Ao realizar essa ação, a afetividade docente foi aguçada no aspecto da escuta, já que de acordo com Pereira e Dhein (2018, p.7) “A escuta não é simplesmente emprestar os ouvidos, é uma construção de quem fala e de quem escuta”, possibilitando, assim, uma relação de diálogo mediada pelo afeto e pela compreensão das singularidades dos alunos da licenciatura em Ciências Biológicas.

Mais à frente, na realização da monitoria de Português Instrumental, as experiências advindas configuraram uma oportunidade singular para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de habilidades docentes da graduanda. Durante o período de atuação, atividades foram realizadas que não somente enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem, mas também proporcionaram um aprofundamento na compreensão das dinâmicas inerentes à sala de aula, bem como no fortalecimento da inteligência emocional frente a uma turma de Ensino Superior.

Uma das iniciativas de maior destaque na monitoria de Português Instrumental foi a criação de um jogo interativo com foco na oratória. Essa ferramenta lúdica e dinâmica foi concebida com o propósito de aprimorar as habilidades de comunicação dos discentes de maneira engajadora, transpondo as metodologias tradicionalmente empregadas, com enfoque nas diferentes formas de se expressarem sob diversas óticas.

A idealização do jogo exigiu criatividade e um conhecimento aprofundado dos desafios enfrentados pelos alunos no que tange à expressão oral, resultando em uma metodologia inovadora que incentivava a participação ativa e o aprendizado colaborativo. Essa iniciativa auxiliou na inibição da timidez dos alunos e estimulou a criatividade, visto que um dos passos do jogo foi a necessidade de criação de um “cenário” mediante as cartas entregues e os desafios de oratória propostos.

A satisfação manifesta nos estudantes ao interagir com o material e a percepção do avanço em suas capacidades comunicativas revelaram-se gratificantes, dado que é importante compreender as nuances das dificuldades dos alunos. Segundo Moraes (2011, p.17) “É possível que o problema não esteja diretamente no aluno, mas no contexto em sua volta e também não se pode esquecer o aspecto afetivo, pois é fundamental para sua integração e interação com os demais.”

Paralelamente ao desenvolvimento de materiais didáticos, o acompanhamento sistemático das aulas mostrou-se um pilar fundamental para a monitora. Essa observação atenta possibilitou a identificação mais precisa das dificuldades específicas dos alunos em tópicos da disciplina (como a timidez relatada anteriormente). A graduanda enquanto monitora pôde discernir nuances nas compreensões e nas lacunas de conhecimento que, em uma perspectiva de sala de aula mais abrangente, muitas vezes não se tornam tão evidentes, especialmente enquanto aluna no Ensino Superior. Tal proximidade com o percurso de aprendizagem dos estudantes foi essencial para direcionar as intervenções e desenvolver estratégias de apoio que se revelaram mais eficazes.

Adicionalmente à dimensão pedagógica, a monitoria de Português Instrumental configurou-se como um campo fértil para o desenvolvimento da inteligência emocional, visto que a necessidade de orientar e auxiliar os alunos, frequentemente em momentos de frustração ou dificuldade, exigiu da monitora paciência, empatia e a capacidade de manter a serenidade sob pressão no momento da condução do jogo em sala. Lidar com as diversas reações dos estudantes, adaptar a abordagem às suas individualidades e simultaneamente, manter a postura de facilitadora da aprendizagem, contribuiu significativamente para a edificação de uma resiliência emocional que se mostra indispensável à prática docente.

A monitora percebeu-se mais apta a enfrentar os desafios inerentes à condução de uma aula no Ensino Superior, compreendendo que a sensibilidade e a capacidade de estabelecer uma conexão com os alunos são tão cruciais quanto o domínio do conteúdo programático. Isso gera uma correlação com o estudo de Frison (2016, p.146), no qual enfatizam que “monitores destacaram que houve avanços tanto na aprendizagem dos estudantes envolvidos como na própria aprendizagem”, o que resulta em um aprendizado mútuo.

Quanto à realização da prática da monitoria na disciplina de Ecologia, ministrada no 2º período do curso, destacam-se poucos momentos de envolvimento direto com a turma, tendo em vista que a turma se apresentava com um perfil predominantemente quieto, introspectivo e pouco relacional. Essa característica demandou uma abordagem diferenciada por parte da discente, que adaptou suas estratégias para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em um ambiente com menor interação espontânea. As atividades desenvolvidas foram, portanto, delineadas para maximizar o impacto dentro desse contexto específico e a baixa interação, nesse cenário, revelou-se um aspecto construtivo, contribuindo para um aprimoramento notável da afetividade docente no aspecto do respeito às diferentes dinâmicas de sala de aula.

O acompanhamento regular das aulas constituiu a espinha dorsal da atuação da monitora. Essa presença constante em sala permitiu uma observação aprofundada da dinâmica de ensino e das reações, mesmo que sutis, dos estudantes ao conteúdo abordado. Foi possível perceber como o silêncio da turma não necessariamente indicava ausência de compreensão, mas sim uma preferência por um processamento mais individualizado do conhecimento. Dessa forma, pôde-se, assim, identificar pontos potenciais de dificuldade ou de interesse, mesmo sem a expressividade verbal que geralmente acompanha turmas mais interativas, auxiliando o professor titular com *insights* sobre o ritmo e a recepção da matéria. Essa observação cuidadosa da pouca interação da turma foi crucial para o reconhecimento da

necessidade de intervenções e atuações (ou não), ajustando a abordagem pedagógica ao perfil único do grupo e cultivando o respeito às suas particularidades.

Em uma frente de inovação, a monitoria se destacou pela criação de uma proposta de atividade que, posteriormente, foi apresentada no evento acadêmico Simbiose. A atividade foi intitulada como o "Jornal da Ecologia". Essa iniciativa representou um esforço em elaborar um recurso didático que pudesse, indiretamente, engajar os alunos com os temas da disciplina de uma forma mais prática e criativa, mesmo diante do perfil menos participativo em sala de aula. A concepção do jornal visava estimular a pesquisa, a organização de informações e a comunicação científica, aspectos cruciais na Ecologia como ciência. Embora a interação direta na sala fosse limitada, a proposta do jornal abriu um canal para que os alunos pudessem desenvolver habilidades importantes fora do ambiente tradicional da aula expositiva, explorando uma vertente de produção de conhecimento alinhada à autonomia da turma.

Finalmente, um dos momentos mais marcantes de envolvimento prático com a turma ocorreu durante o auxílio em uma aula prática de plantio de mudas pelo campus. Essa atividade proporcionou uma experiência tátil e colaborativa, quebrando a barreira da introspecção observada em sala. No ambiente externo, em contato direto com a natureza e com uma tarefa prática a ser executada, a dinâmica da turma se alterou. Houve maior interação entre os próprios alunos e com a então monitora, que pôde oferecer auxílio direto e orientações individualizadas. Esse momento revelou a importância de atividades práticas como catalisadores da participação e da aprendizagem ativa, especialmente para turmas com perfis menos expressivos em contextos teóricos. Percebeu-se a capacidade de uma atividade prática de gerar um ambiente mais propício à comunicação e ao engajamento, mesmo em um grupo mais reservado, reiterando a importância do respeito às diferentes formas de expressão e engajamento dos estudantes.

4.4 A Afetividade Docente tecida nas entrelinhas das Práticas Formativas: Estágio, PIBID e Monitoria.

A formação da identidade docente é um processo complexo, multifacetado e profundamente humano, no qual a afetividade se configura como elemento central e estruturante. Longe de ser uma dimensão acessória ou meramente relacional da prática pedagógica, a afetividade emerge como um eixo que sustenta a constituição do ser professor, articulando-se inseparavelmente com o desenvolvimento cognitivo, a experiência social e a

ação educativa. Sob essa ótica, as vivências relatadas nos contextos do Estágio Supervisionado, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da monitoria acadêmica não apenas ilustram momentos de aprendizagem técnica, mas revelam o tecido afetivo que dá forma à identidade docente em construção, tecendo diferentes visões da afetividade docente e diversos aspectos que acompanham tal questão.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon foi um dos primeiros teóricos a compreender a afetividade como uma função primária e constitutiva do sujeito. Para o autor, o desenvolvimento psíquico se constrói sobre a interação entre emoção, cognição e motricidade (Alfandéry, 2010), sendo impossível separar o pensamento da emoção sem empobrecer o entendimento do ser humano. Essa concepção se manifesta claramente na experiência da licencianda, cujo enfrentamento inicial da timidez dos alunos, o medo diante do Ensino Médio e a superação de dificuldades interpessoais não se restringiram a questões técnicas de ensino, mas envolveram adaptações afetivas profundas, ressignificação de medos e construção de segurança emocional. Tais momentos demonstram que a ação docente é, antes de tudo, ação humana, marcada por trocas emocionais e por uma plasticidade afetiva indispensável ao vínculo com o outro.

Além disso, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) complementa essa visão ao postular que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela mediação social, sendo o outro – especialmente o adulto ou o par mais experiente – o catalisador desse processo. Segundo Vygotsky, as interações e visões da escrita, linguagem e demais questões sociais em relação às crianças “mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1991, p. 11). Tal proposição ilumina o papel crucial das relações interpessoais vividas no Estágio Supervisionado e no PIBID, em que o contato com professores experientes e com os próprios estudantes promoveu na autora deste trabalho o amadurecimento de competências afetivas, éticas e pedagógicas, internalizadas como parte de sua identidade profissional.

O uso de recursos didáticos, como o filme “Tempos Modernos” e a construção coletiva da nuvem de palavras, revela uma compreensão intuitiva da importância da mediação simbólica na aprendizagem, conforme sugere Vygotsky: “signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (Vygotsky, 1991, p. 11). Ao possibilitar aos alunos expressarem suas percepções de forma lúdica e criativa, a futura docente não apenas transmitiu conteúdos, mas potencializou o espaço de sentido compartilhado e de apropriação cultural, criando um ambiente propício à constituição da

autonomia discente – uma das finalidades últimas da prática educativa segundo a perspectiva histórico-cultural – proporcionando, assim, um significado para a aprendizagem e desenvolvimento educativo.

A vivência do PIBID, marcada pelo sentimento inicial de estranhamento e posterior identificação com o papel docente, ilustra o que Wallon tratava acerca da fase da construção do desenvolvimento intelectual e pessoal. O autor afirma que “o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as” (Alfandéry, 2010, p.34), fase essa de transição e reorganização interna que possibilita a emergência de novas sínteses comportamentais. A passagem simbólica de aluna para professora representou uma dessas rupturas criativas, cuja resolução afetiva – mediada pelo acolhimento da comunidade escolar e pelo exercício da autonomia nos projetos desenvolvidos – contribuiu decisivamente para a consolidação da identidade profissional da licencianda.

Por sua vez, a experiência de monitoria acadêmica evidenciou a necessária sensibilidade do professor para reconhecer as diferenças individuais de seus alunos, respeitando ritmos, inseguranças e estilos de aprendizagem no Ensino Superior – uma postura que Wallon considerava essencial, dado que o meio social é o organizador da conduta, ao mesmo tempo em que é por ela organizado (Alfandéry, 2010).

A criação de atividades como o jogo interativo de oratória e o suporte nas dificuldades de escrita acadêmica não foram ações neutras; constituíram momentos de mediação afetiva, nos quais a professora em formação reforçou o sentimento de confiança e pertencimento dos alunos, fortalecendo o espaço de escuta e diálogo – elementos indispensáveis à construção da subjetividade discente. Mesmo em cenários mais desafiadores, como a monitoria de Ecologia com uma turma mais reservada, a afetividade se manifestou no respeito às diferentes dinâmicas de sala, mostrando que o professor afetivo se adapta e valoriza as diversas formas de aprender e se expressar.

Adicionalmente, o transbordar da afetividade quanto a relação interpessoal desenvolvida com o corpo docente ao longo do curso, fez com que a compreensão da dimensão do fazer docente de maneira afetiva fosse executada, fazendo com que se criasse uma nova percepção sobre o papel do professor no Ensino Superior. Ao longo da formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, o convívio com docentes que demonstravam cuidado não apenas com os conteúdos, mas com os sujeitos que aprendem, provocou um processo de ressignificação da docência, onde ensinar não se limitava a técnica em si, mas se ampliava-se para o território do vínculo, do acolhimento e da escuta genuína.

Essa vivência gerou um contraste marcante com o que está presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Ciências Biológicas do Instituto Federal da Paraíba – Campus Cabedelo – visto que ao longo dos oito períodos do curso, a palavra “afetividade” aparece apenas uma vez, de forma breve e pontual, inserida em um dos conteúdos programáticos da disciplina de Psicologia da Aprendizagem, ofertada no terceiro período do curso. Considerando que o curso possui oito períodos, isso sugere que a afetividade, enquanto eixo norteador da formação docente é tratada de forma apartada no currículo formal.

Entretanto, foi exatamente fora das páginas do PPC que a discente encontrou a materialização mais significativa desse conceito, através da prática diária do corpo docente, não se revelando como um conteúdo estudado em sala de aula, mas como um modo de ser no espaço educativo. A compreensão da afetividade se revelou no olhar atento e cuidadoso dos professores, marcados pela preocupação com as ausências dos alunos e com sua saúde mental e física. Ela se fez presente na escuta acolhedora, no apoio silencioso diante das dificuldades, e também no cuidado com os detalhes que, embora passem despercebidos ao olhar do aluno, são nitidamente percebidos por quem ensina com o coração atento. Nesse cenário, as técnicas conteudistas e os discursos sobre como ensinar com afeto cederam espaço a algo mais profundo: a experiência de se afetar e de se deixar afetar, tornando o processo de ensino-aprendizagem algo que vai além da transmissão de conteúdos e fazendo- ser uma troca viva, humana, feita de presença, empatia e construção conjunta de sentidos.

Por fim, tanto para Vygotsky quanto para Wallon, a afetividade não é um plano de fundo estático, mas uma força dinâmica que permeia as relações e impulsiona o desenvolvimento. Oliveira (1997), ao comentar a obra vygotskiana, destaca que emoção e cognição se entrelaçam na atividade consciente do sujeito, o que se confirma nas práticas descritas pela graduanda, em que o domínio do conteúdo se mostrou insuficiente sem a mediação de posturas afetivas, éticas e responsivas às necessidades concretas dos alunos. A afetividade, assim, não apenas humaniza o processo educativo; ela o torna possível em sua plenitude.

Portanto, a análise das experiências formativas descritas revela que a construção da identidade docente é inseparável do desenvolvimento da afetividade enquanto competência pedagógica central. Em consonância com Wallon e Vygotsky, ser professor implica tornar-se mediador de processos sociais, culturais e emocionais que transcendem a mera transmissão de saberes, configurando a sala de aula como espaço de produção de sentido, diálogo e transformação recíproca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito central refletir sobre a importância da afetividade no processo de formação da identidade docente de uma futura professora em Ciências Biológicas, no âmbito do ensino superior. Ao longo dessa trajetória formativa, especialmente por meio das práticas de Estágio Supervisionado, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e das experiências de monitoria acadêmica, ficou evidente que a construção da docência não se limita à aquisição de conteúdos ou ao domínio de técnicas pedagógicas. Ser professor é, sobretudo, uma experiência de humanidade, de sensibilidade e de encontro com o outro em sua complexidade e integralidade.

Os objetivos propostos neste estudo foram plenamente atendidos e a reflexão sobre as vivências afetivas no curso de licenciatura revelou como esses momentos concretos contribuíram não apenas para o aprimoramento das competências técnicas e metodológicas da futura docente, mas, principalmente, para o amadurecimento de uma postura sensível e empática em relação aos sujeitos do processo educativo. O exercício de relatar tais experiências possibilitou a percepção de que a afetividade é o fio condutor que tece as relações no ambiente escolar, tornando o espaço da sala de aula mais acolhedor, seguro e propício ao florescimento da aprendizagem significativa.

Ao descrever e analisar os momentos vividos nos programas formativos, foi possível constatar que a afetividade, muitas vezes negligenciada nas propostas curriculares do ensino superior, ocupa lugar central na prática pedagógica consciente e comprometida. O contato direto com os estudantes, suas dúvidas, inquietações, dificuldades e conquistas permitiu à graduanda perceber que o professor não ensina apenas conteúdos; ensina modos de ser, de sentir, de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. Essa constatação trouxe uma nova compreensão acerca da própria prática docente: ser professor é também ser cuidador de sonhos, incentivador de potencialidades e mediador de transformações.

As interações interpessoais estabelecidas ao longo da formação revelaram que o processo de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, uma construção conjunta, na qual tanto o aluno quanto o professor se transformam e se enriquecem mutuamente. A escuta ativa, a empatia, o respeito às individualidades e o reconhecimento das emoções dos estudantes não apenas favorecem a aprendizagem, mas também fortalecem o vínculo necessário para a constituição de uma relação pedagógica ética e humanizada. A afetividade, nesse contexto, não é um mero acessório da prática educativa, mas sim um dos seus alicerces mais sólidos.

Ainda que o domínio técnico seja essencial, ficou evidente que é a afetividade que sustenta o enfrentamento dos desafios cotidianos da docência: a gestão da sala de aula, o planejamento de aulas criativas, a mediação de conflitos e a superação das barreiras emocionais que muitas vezes impedem o pleno desenvolvimento dos alunos. O professor que ensina com afeto promove um espaço educativo onde o erro é visto como parte do processo, onde a dúvida é valorizada e onde cada estudante se sente pertencente e respeitado em sua singularidade.

A experiência de estágio, o envolvimento no PIBID e as atividades de monitoria possibilitaram à graduanda o desenvolvimento de uma consciência ampliada sobre o seu papel na formação de sujeitos críticos, autônomos e éticos. Mais do que ensinar Biologia, tornou-se evidente a necessidade de ensinar para a vida, preparando os alunos para serem cidadãos sensíveis às questões humanas e ambientais, capazes de intervir no mundo de forma responsável e transformadora.

Nesse percurso formativo, a autora deste trabalho também pôde se deparar com aspectos de sua própria história educacional. Ao revisitar suas vivências enquanto estudante, percebeu a escassez de afetividade em grande parte de sua trajetória escolar. O ensino que recebeu durante os anos de formação básica foi marcado, muitas vezes, pela distância emocional entre professores e alunos, pela frieza dos conteúdos desconectados da realidade e pela falta de escuta verdadeira. Esse cenário contribuiu para a construção de uma visão inicialmente técnica e rígida sobre o papel do professor.

No entanto, foi no ensino superior, especialmente nas práticas formativas e nas relações estabelecidas com colegas e professores, que a afetividade se revelou como dimensão essencial da prática docente. Ao ser acolhida, ouvida e estimulada em sua singularidade enquanto futura professora, a licencianda compreendeu a potência transformadora do afeto na educação. Essa descoberta não apenas ressignificou suas memórias de estudante, mas também despertou um novo compromisso: o de construir uma prática pedagógica pautada na sensibilidade, no respeito e na valorização do outro como ser único e pleno de possibilidades.

É possível afirmar que este trabalho foi também um mergulho na própria identidade da autora deste trabalho, um exercício de autoconhecimento que lhe permitiu compreender que ser professora vai muito além do domínio do conteúdo biológico. A prática educativa verdadeira é aquela que toca o outro, que se deixa tocar e que se renova no encontro humano, onde a palavra, o gesto, o olhar e o silêncio constroem pontes de sentido entre o ensinar e o aprender.

Assim, encerram-se essas considerações com a convicção de que a afetividade não é uma escolha opcional para o educador, mas uma necessidade vital. A experiência de perceber-se acolhida e respeitada na formação inicial despertou o desejo de oferecer aos seus futuros alunos o mesmo espaço de acolhimento e escuta, na esperança de que cada estudante possa, também, se reconhecer sujeito de sua própria história, de seus saberes e de seus sonhos. A afetividade, portanto, não será apenas um método ou uma técnica a ser aplicada, mas sim a essência da identidade docente que essa futura professora leva consigo para toda a sua caminhada profissional.

REFERÊNCIAS

ALFANDÉRY, Hélène Gratiot. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.

ARANHA, Ana Lúcia Batista; MRECH, Leny Magalhaes; ZACHARIAS, Adriana Pereira Gonçalves; FIGUEREDO, Luana Prado; MENDONÇA, Catarina Terumi Abe; FERNANDES, Maria de Fátima Prado. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 75-82, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/d3bThdbLxRS6HBrYDDKMSSm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BLANDO, Alessandra; GUDOLLEI, Lucas Socoloski; MARCILIO, Fabiane Cristina Pereira; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Afetividade na educação superior:: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 28, n. 280039, p. 1-15, abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tQWt36jPkm9s4PmqDhz5D5m/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em 25 jun. 2023.

CASCARDO, Benedito Fernando Honório; HARTMANN, Cassio; RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira; VIEIRA, Fábio da Silva Ferreira. A importância da articulação entre teoria e prática na formação pedagógica. **Cognitionis Scientific Journal**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 49-58, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/342/273>. Acesso em: 13 jun. 2025

CORRÊA, Cintia Chung Marques. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-15, nov. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, abr. 2019. Acesso em: 13 mai. 2025.

DIAS, Ana Cristina Garcia; CARLOTTO, Rodrigo Carvalho; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Dificuldades percebidas na transição para a universidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 19-30,

jun. 2019. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 09 fev. 2025.

FAGUNDES, Laidines S; PAZ, Dirce Maria Teixeira. A importância do estágio supervisionado em ciências e biologia para complementar a formação do licenciado. **Anais do XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**; Cruz Alta: Unicruz, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/eventos/>. Acesso em : 07 abr. 2025.

FARIAS, Sidilene Aquino de; SOUZA, Ana Cris Nunes de. Construção da identidade docente na licenciatura dupla em Biologia e Química: contribuições do currículo. **Olhar de Professor**, [S.L.], v. 24, p. 1-21, 13 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15594/209209215771>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 133-153, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WsS9BVxr8VXR796zcdDNcmM/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, Mariana Fiuza; GONÇALVES, Alberto Magno; FIALHO, Beatriz Fiuza; GONÇALVES, Ilda Machado Fiuza. A importância da monitoria acadêmica no ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 1-12, 14 set. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3757/3422>. Acesso em: 12 jun. 2025.

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

LIMA, Gabriela Alves De; BATISTA, Verônica Pereira; RUFFO, Thiago Leite De Melo. **Monitoria acadêmica durante o ensino remoto emergencial: um relato de experiência**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90085>. Acesso em: 13 jun. 2025

LIMA, Geraldina Fernandes de; LOPES, Ana Lúcia de Souza. Afeividade e aprendizagem significativa na Educação Superior. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 94-103, jun. 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15033/11454>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LISBOA, Laira Bregolato. Afetividade no Ensino Superior: a importância das relações interpessoais. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra do Garças, v. 16, n. 2, p. 313-322, nov. 2024. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/197biYEW3fiEpnIVnuBFBYvWtSTLuhXF?hl=pt-br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. *Psicologia da educação*. 2005, n.20, p.11-30

MASCARENHAS, Marcia de Jesus Oliveira; SILVA, Vanessa Campos da; MARTINS, Paula Regina Pereira; FRAGA, Elmaryda Costa; BARROS, Maria Claudene. Estratégias metodológicas para o ensino de genética em escola pública. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 21, n. 2, p. 05-24, nov. 2016. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1216/957.m Acesso em: 22 fev. 2025

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 14, n. 1, p. 63-75, abr. 2012.

MORAIS, Mariza Fernandes; BARBOSA, Maria Verônica Sales; SILVA, Girlene dos Santos. A visão dos alunos sobre a presença dos estagiários em sala de aula. **Anais IV CONEDU**. [S.L]: Realize, 2017. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA1_ID4543_11092017153012.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025

MORAIS, Carlos Tadeu Queiroz de. **Análise do perfil de acesso em turmas heterogêneas, para derivar ações de Mediação Pedagógica**. 2011. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n.48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 13 mai. 2025

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitoradores para o ensino superior. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 27, p. 355-364, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/VNy8x9W5st93VFJ7Lcs9RjP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2025.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74218955/51814759-Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025

PAULA, Marlúbia Corrêa de; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; NASCIMENTO, Maria Manuel Silva; VIALI, Lorí. Contribuições de Henry Wallon: o papel da emoção na

aprendizagem. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 19, n. 56, p. 181-192, ago. de 2020. Disponível em: <https://grem-grei.org/rbse-revista-brasileira-de-sociologia-da-emocao/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

PEREIRA, Josiane De Oliveira; DHEIN, Gisele. Escuta no espaço escolar: a possibilidade de um novo olhar para os adolescentes da educação de jovens e adultos (EJA). 2018. Artigo (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 25 jun. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2289>. Acesso em: 18 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, MARIA, Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf . Acesso em 18 jun. de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58–73, ago 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>. Acesso em: 12 jun 2025.

RODRIGUES, Luiza Dutra; ORTO, Mariana Dall; QUIUQUI, Meryhelen. O medo da docência e as estratégias de superação no Estágio Supervisionado em História. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica.**, Vitória-Es, v. 26, n. 58 2, p. 93-104, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/32062>. Acesso em: 02 fev. 2025.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação Docente. **Reflexões Sobre O Estágio Curricular**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5M6rMNfLymsDS5xkqSzmghN/> Acesso em: 23 abr. 2025.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 3, n. 27, p. 403-412, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVsRc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, Bianca Martins; NASCIMENTO, Suziane Lima do; MELO JUNIOR, Eloi Benicio de; SILVA, Marcelo Castanheira da. Reflexões quanto às motivações dos alunos da licenciatura em física da UFAC para participar dos programas: PIBID e Residência Pedagógica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 01, p. 187-202, jun. 2020.

SILVA, Elânia Francisca da; FERREIRA, Raimundo Nonato Costa; SOUZA, Elaine de Jesus. AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS NATURAIS: o uso do laboratório e a formação docente. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 31, n. 64, p. 1-22, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15360/12095>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloysa. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

VIEIRA, Gleison Campanholo; NASCIMENTO, Rodrigo Silva; BITTENCOURT, Luan Pazzini. Cinema e Educação. **Revista Eixos Tech**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 1-17, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://ldl.pas.ifsuldeminas.edu.br/index.php/eixostech/article/download/432/249>. Acesso em: 18 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XAVIER, Maria Rita Pereira; NEVES, Thiago Tavares das. Por uma vida afetada- afetos, tecnologia e vínculos na contemporaneidade. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 14, n. 14, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/5293>. Acesso em: 23 jul. 2025.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
	Campus Cabedelo - Código INEP: 25282921
	Rua Santa Rita de Cássia, 1900, Jardim Camboinha, CEP 58103-772, Cabedelo (PB)
	CNPJ: 10.783.898/0010-66 - Telefone: (83) 3248.5400

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

TCC VERSÃO FINAL COM FICHA CATALOGRÁFICA SEM BLOQUEIO DE PERMISSÃO PARA COPIAR E COLAR

Assunto:	TCC VERSÃO FINAL COM FICHA CATALOGRÁFICA SEM BLOQUEIO DE PERMISSÃO PARA COPIAR E COLAR
Assinado por:	Anna Beatriz
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

- Anna Beatriz Freitas de Lemos, DISCENTE (202117020031) DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - CABEDEL0, em 09/05/2026 19:24:10.

Este documento foi armazenado no SUAP em 09/05/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1857691
Código de Autenticação: 65bf8e0039





INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
Campus Cabedelo - Código INEP: 25282921
Rua Santa Rita de Cássia, 1900, Jardim Camboinha, CEP 58103-772, Cabedelo (PB)
CNPJ: 10.783.898/0010-66 - Telefone: (83) 3248.5400

Documento Digitalizado Ostensivo (Público)

TCC completo

Assunto:	TCC completo
Assinado por:	Thiago Ruffo
Tipo do Documento:	Anexo
Situação:	Finalizado
Nível de Acesso:	Ostensivo (Público)
Tipo do Conferência:	Mídia

Documento assinado eletronicamente por:

- **Thiago Leite de Melo Ruffo, COORDENADOR(A) DE CURSO - FUC1 - CSLCB-CB**, em 29/07/2026 08:27:02.

Este documento foi armazenado no SUAP em 29/07/2026. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1929013

Código de Autenticação: 01a25a57cd

