
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E AFETIVIDADE: RELATO SOBRE IMPORTAR-SE, EDUCAR E HUMANIZAR

Michelle Matie Morikawa (UEL)

RESUMO: O uso indiscriminado de plataformas na educação paranaense parece ter reduzido ainda mais o contato dialógico entre docente e estudante, o que suscita a questão: qual a importância da afetividade em sala de aula? A partir da abordagem psicológica de Henri Wallon e da perspectiva pedagógica de Paulo Freire, e mediante análise qualitativa oportunizada nas aulas de língua portuguesa, durante o estágio curricular obrigatório em uma turma de sexto ano do ensino fundamental, no município de Londrina, estado do Paraná, este artigo contém relato sobre a influência positiva da afetividade, estabelecida com aluno que demonstrava dificuldade na leitura e escrita de letras cursivas, mas que, ao fim do período de regência, havia aperfeiçoado tal habilidade. Assim, busca-se ressaltar a potencialidade, na práxis pedagógica, das relações de afetividade, por meio de diálogo que extrapola os conteúdos curriculares e nutre o poder transformador e, principalmente, humanizante que a educação tem.

PALAVRAS-CHAVE: estágio curricular obrigatório; afetividade; humanização.

Introdução

No estado do Paraná, a plataformação do ensino se faz realidade desde o início dos anos 2020, motivada primordialmente pelo isolamento social ocasionado durante a eclosão da pandemia de covid-19 e, posteriormente, pela predileção do governo, na esfera estadual, por essa forma de atuação. Desde então, pesquisadores da educação têm se debruçado sobre as consequências da imposição cada vez maior do uso de plataformas digitais em atividades escolares e de que forma isso influencia o processo de ensino e aprendizagem e a relação dos alunos com a escola e, em última instância, com o processo educacional.

Nesse contexto, o estágio curricular obrigatório se mostra ampla e rica oportunidade para que, como futuros professores, possamos vivenciar a prática pedagógica e os diversos matizes que permeiam a formação escolar. Na experiência aqui relatada, dar-se-á especial atenção e foco na afetividade mobilizada em sala de aula e de que maneira uma abordagem afetiva pode impactar tanto o processo de ensino e aprendizagem como a própria trajetória humana dos estudantes.

1 Motivação e justificativa

Este artigo teve como ponto de partida a inquietação, experimentada por muitos de nós, licenciandos e estagiários, quanto à plataformização do ensino no estado do Paraná — e seu corolário, caracterizado por uso excessivo e indiscriminado de ferramentas digitais de informação e comunicação, superficialidade de conteúdo, engessamento curricular e exigência desproporcional por performance, por exemplo. Tal reflexão nos leva a pensar de que maneira os professores poderão cumprir o mínimo esperado — educar por meio do ensino — se, para isso, não recebem o mínimo de tempo ou respaldo, já que a necessidade de preencher registros de classe, cumprir metas e atingir índices parece ter se tornado seu principal ofício. E, por outro lado, o que esperar da formação dos estudantes que experienciam aulas com docentes cada vez mais sobrecarregados e, principalmente, afastados do que deveria ser seu maior foco de atenção — os próprios educandos?

Se a mazela da plataformização afasta o que há de mais humano na relação entre aluno, professor e escola, pareceu natural, durante o estágio curricular obrigatório, observar fatos e instrumentos que fossem à contramão desse processo de desumanização. Uma das gratas constatações, ao longo de quase dois meses (entre observação e regência), foi perceber o quanto a relação — vínculo eminentemente humano — que estabelecemos e desenvolvemos com os estudantes por meio da escuta ativa e interessada, isto é, por meio da afetividade, não só nos aproxima em relação a eles e ao processo pedagógico, mas também faz que eles mesmos se interessem de maneira mais íntima e genuína ao seu processo de aprendizagem.

Por essa razão, vislumbrar a afetividade em sala de aula como ferramenta de empoderamento e humanização de educadores e de educandos figurou como natural ponto de interesse e primordial fonte para a elaboração deste artigo, cujo embasamento teórico se faz a partir do legado pedagógico de Paulo Freire e da perspectiva sobre afetividade no desenvolvimento psicológico de Henri Wallon, tratados a seguir.

2 Ensino e aprendizagem como práticas afetivas

Afetividade, neste estudo, baseia-se no que Marinalva Lopes Ribeiro considera “sinônimo de dimensão afetiva e relação afetiva” (Ribeiro, 2010, p. 403). Na seara pedagógica, de acordo com a estudiosa, a afetividade se materializa pela expressão dos

sentimentos e das emoções, e seu desenvolvimento pode se dar ao longo da formação educacional (Ribeiro, 2010, p. 403-404).

Essa abordagem está, por sua vez, alicerçada nas investigações de Henri Wallon, responsável por incorporar as emoções e a afetividade à pesquisa acerca do desenvolvimento psicológico e pedagógico, segundo o qual a afetividade “designa os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeto [...]. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si” (Wallon *apud* Duarte; Gulassa, 2010, p. 23).

Por outro lado, em sua pedagogia, Freire (2024; 2025) não utiliza esse mesmo vocábulo, mas faz menção expressa a outros igualmente potentes: liberdade, libertação, diálogo, comunhão, confiança, humanização, humildade, fé, amor e esperança. Embora cada um deles apresente significados particulares, trata-se de conceitos que, em conjunto, dirigem-se ao mesmo objetivo — fazer da educação uma via horizontal em que ambos os envolvidos (educador e educando) buscam desafiar-se no movimento de criação e recriação de um mundo menos opressor.

À primeira vista, esse arcabouço de conceitos defendido por Freire parece contradizer o método científico, pois representam palavras não muito comumente utilizadas no discurso acadêmico. Todavia, é justamente nesse aparente desacordo que reside a revolucionária pedagogia freireana, cujo fio condutor é a libertação por meio da educação, em relação dialógica que não opõe ou contrasta professor e aluno, mas os torna integrantes simbióticos de um mesmo processo, que visa à comunhão e à humanização:

Sua ação [a do educador humanista] identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isso tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (Freire, 2024, p. 86).

O patrono da educação brasileira dá também lugar ao amor como fundamento dessa pedagogia libertadora, por ser ao mesmo tempo fonte e objeto da relação dialógica, vez que “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] Sendo um fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (Freire, 2024, p. 110). Dessa forma, valores relativamente incomuns ao vocabulário objetivo da ciência se tornam corriqueiros e primordiais na práxis de Freire. E o que seria essa relação reflexiva, mútua, entre educador e

educando, senão claro estabelecimento de afetividade? Ainda que a terminologia não seja idêntica, parece-nos evidente que Freire se referia a valores muito semelhantes.

Sob a mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), documento oficial e de referência para o ensino, em seus princípios, estabelece que a educação deve ter vistas à formação de professores e estudantes que compreendam as mais diversas esferas da vida, por meio de abordagem humana e global, que também inclui a dimensão afetiva:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, **afetiva**, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 16, grifo nosso).

Do mesmo modo, na resolução CNE/CP n.º 4/2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024), a orientação para uma formação docente que contemple a dimensão afetiva está igualmente presente:

Art. 7º As IES responsáveis pela oferta de cursos e programas de formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem assegurar a integração da base comum nacional ao seu PPC, articulado com PPI e com o PDI, de modo a garantir:

[...]

IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para:

[...]

b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, **afetivas**, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica (Brasil, 2024, grifo nosso).

Mediante tais premissas, ao longo do período de estágio curricular obrigatório, havia esta provocação interna: o que esperar da relação aluno e professor tomando como pilar a afetividade? O relato a seguir, que abarca desde a observação até a regência, desenvolvidas durante o estágio curricular obrigatório, no terceiro ano do curso de Letras-Português, busca elucidar como os educandos manifestavam sua afetividade e de que forma as relações que, como estagiária, pude desenvolver com eles, corroboraram o processo de formação dialógica e humanizadora de ambos.

3 Afetividade durante o estágio curricular obrigatório

As experiências ora expostas são resultado da carga horária cumprida no estágio curricular obrigatório do curso de Letras-Português, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, durante aulas de língua portuguesa ministradas em colégio estadual localizado na região central da cidade de Londrina, estado do Paraná. A turma contemplava em torno de trinta alunos, e o acompanhamento se deu ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2025.

No período de observação, embora o currículo do curso preveja diferentes fases, quais sejam, observação e participação efetiva junto ao professor da turma, fato é que, na prática, não há como individualizar cada uma dessas etapas, uma vez que é a realidade da sala de aula o condutor das práticas pedagógicas. Por isso, mesmo durante o período de observação, já foi possível ter contato próximo dos alunos, graças à anuência e ao acompanhamento atencioso da professora regente.

Nos dias preliminares, a curiosidade dos estudantes quanto à figura e ao papel de nós, estagiários, era a mola propulsora para os diálogos iniciais, sempre engendrados pelos próprios alunos, uma vez que minha intenção era justamente observar de que maneira iriam manter as primeiras trocas, sejam de olhares, conversas ou outras. As inquietações mais recorrentes foram com relação à minha idade e ancestralidade, bem como a quanto tempo permaneceria com eles.

Durante as semanas que antecederam o período de regência, pude gradualmente conhecer os integrantes da turma. Não houve dificuldade em estabelecer as primeiras conversas individualizadas, uma vez que os próprios educandos davam sinais de abertura: logo no corredor, com abraços, e durante as aulas, com desenhos, recados e comentários sobre a vida de cada um. Com o tempo, senti que já havia a possibilidade de eu iniciar os diálogos, em momentos de atividade em sala de aula que permitiam tal interação.

Foram inúmeras as oportunidades que permitiram, de alguma forma, estabelecer vínculos afetuosos que pudessem colaborar para a formação escolar dos estudantes — detalhe a ser ressaltado, visto que a afetividade também não pode ser desprovida de intenção pedagógica, ou seja, ela precisa estar orientada à práxis do ensino e da aprendizagem, sob o risco de, ao contrário, tornar o diálogo carente de sentido e objetivo. Nesse sentido, relatar-se-á um dos casos em que a afetividade evidenciou resultados positivos e imediatos, e que guardam relação com o ensino e a aprendizagem nas aulas de língua portuguesa.

4 Relato e experiência de uma abordagem fundada na afetividade

Logo no primeiro dia de observação, um dos alunos, sentado na última fileira da sala, demonstrou sua extroversão e vivacidade. Enunciou algumas palavras de baixo calão em conversa com seus colegas — mas não dirigidas a mim ou à professora regente — e também me fez perguntas a respeito de minha idade, ascendência e endereço residencial. Ao longo das aulas, pude perceber que se tratava de aluno com frequência intermitente, pois faltava, em média, duas vezes por semana. Quando perguntado sobre o motivo das ausências, as respostas eram sempre despretensiosas, sem carga moral negativa, e estavam relacionadas à necessidade de acompanhar a mãe em alguma ocasião, como ir ao banco, por exemplo.

Uma característica peculiar desse estudante foi a demonstração constante de insatisfação consigo mesmo, com comentários depreciativos que se fazia a respeito de sua caligrafia e sua capacidade de realizar uma atividade. Ademais, um ponto de que se destacou foi o fato de o educando ter relatado que tinha dificuldade ao ler letras cursivas (que a professora regente escrevia na lousa) e também de escrever dessa forma, pois só grafava os textos em caixa-alta, no caderno. Quando o incentivei que ele poderia, sim, conseguir ler e escrever letras cursivas, a resposta que prontamente me deu foi de que não conseguiria.

Foi assim que pude constatar uma possível forma de abordagem — a chamada ao desafio, tanto a mim quanto ao educando, conforme ensina Freire (2024, p. 98). E logo começamos a desenvolver nossa relação dialógica e horizontal, com o objetivo de lhe dar mais confiança, para que acreditasse em si e pudesse se esforçar em ler e escrever letras cursivas. A primeira atitude foram as palavras de afirmação: a cada comentário de “não consigo”, “não sei” ou “não quero”, as respostas eram “você consegue, sei disso”, “sabe, você consegue ler boa parte do que está no quadro, quando se esforça para entender” ou “pense que entender a letra cursiva é importante, como quando precisar ler um bilhete de alguém especial ou for escrever suas redações na escola e, no futuro, no vestibular”.

Vale ressaltar que o aluno era bem alfabetizado e conseguia ler e enunciar com proficiência, o que foi facilmente observado quando se oferecia a ler alguns textos que a professora regente apresentava na mídia da sala de aula. Quanto à leitura de conteúdos da lousa, em letra cursiva, fui o instigando, aos poucos, a trocar as letras capitalizadas por cursivas. As queixas sobre a letra cursiva estar feia eram rapidamente replicadas com sentenças de incentivo: “você vai melhorar a cada dia”, e, de fato, conforme as aulas

seguiram, houve tentativas e melhora, a ponto de certa feita o próprio estudante me chamar para ir à sua carteira e ver que tinha copiado parte do texto da lousa em letras cursivas, mais legíveis e uniformes que as do primeiro dia de observação.

Além disso, outro episódio recorrente na vida escolar desse aluno era a falta de confiança em sua própria habilidade de melhoramento. Percebi que a inconsistência em sua escrita também poderia estar relacionada aos comentários negativos que seus colegas mais próximos lhe faziam, quando desenvolviam trabalhos em equipe. Sob esse aspecto, também acompanhei as interações desse grupo, um trio de alunos, que, coincidentemente, eram rotulados como alunos barulhentos e bagunceiros.

Quando presenciava conversas de exclusão, tentei intervir com frases positivas e mais inclusivas, a exemplo de “cada um tem uma habilidade em que se destaca, mas não é justificativa para impedir outros colegas de participarem da atividade, que é em grupo”, “se cada um não praticar todas as partes do trabalho, não vai ter a chance de melhorar a cada atividade” ou “quanto mais praticamos, mais melhoramos, e é assim que ganhamos habilidades”. Tal conexão fazia que, de alguma forma, esses alunos se sentissem confortáveis para relatar situações, em outras aulas ou ocasiões, nas quais se sentiram injustiçados ou preteridos, demonstrando, uma vez mais, que a interação dialógica humanizadora se mostra potente ferramenta de construção de empatia e confiança entre educador e educando, que também afeta o rendimento escolar.

Já no fim do estágio, durante a regência, ao vistar os cadernos da turma, mesmo o referido aluno continuando a tecer comentários negativos a respeito de suas capacidades, foi interessante e gratificante perceber que, em suas anotações, havia textos escritos totalmente em letras cursivas. Nessas ocasiões, era perceptível que o educando começava a se sentir mais seguro e até mesmo animado para mostrar suas produções, ainda que ciente de que havia um percurso de melhoramento adiante — autopercepção igualmente importante.

Infelizmente, durante o período de estágio não imaginei que abordaria essas questões em posterior artigo, motivo por que etapas dessa evolução não foram registradas ao longo do percurso. Todavia, estes e outros relatos eram compartilhados com a professora regente e também com o professor orientador e os colegas da disciplina nas reuniões coletivas da disciplina de estágio supervisionado. A questão crucial, nesse caso, é que o aluno compreendeu, por si, a importância da escrita cursiva e desencadeou meios próprios para atingir o objetivo estabelecido em nosso desafio baseado na afetividade.

Consequência desse processo foi, então, não apenas a criação e o estabelecimento de relação dialógica afetiva positiva, mas o fortalecimento do vínculo professor–aluno com o passar do tempo, das aulas e das interações, nas quais se pôde “*escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória” (Freire, 2025, p. 117, grifo original), ocasiões em que não só aprendi a escutá-lo, mas a falar *com* ele, consoante preceitua a pedagogia freireana.

5 Afetividade justamente em razão do estágio curricular obrigatório

Segundo analisa Ribeiro, a dificuldade de avaliar a relação positiva entre ensino, aprendizagem e afetividade não desvirtua a efetividade da abordagem, pois, invariavelmente, as mudanças podiam ser observadas no comportamento e na ação dos estudantes: “mais motivação para preparar os trabalhos, mais satisfação e alegria, mais interesse pelos estudos e para que o sucesso escolar fosse alcançado” (Ribeiro, 2010, p. 404).

Com efeito, ousa-se afirmar que o resultado não poderia ser diferente, uma vez que ao contrastar a prática pedagógica centrada em afetividade, diálogo e confiança com aquela alicerçada em apatia, autoritarismo e insegurança, os alunos, humanos que são, percebem os nítidos benefícios da primeira em detrimento da outra. O resultado é a preferência pelos professores e, conseqüentemente, pelas disciplinas que estes ensinam, dado que são nessas aulas em que os estudantes se sentem motivados no processo de aprendizagem:

Fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito (Ribeiro, 2010, p. 404).

No caso relatado nesta pesquisa, do percurso de um aluno para aprimorar sua leitura e escrita em letras cursivas, a relação partiu de ações gradativas iniciadas logo na observação, dirigidas de acordo com o nível de permissão e desenvolvimento do aluno. A cada aula, a aproximação se deu de maneira igualmente progressiva, com as demandas e queixas que o próprio educando apresentava e externava, cujas sugestões — não imposições ou respostas prontas e acabadas — intentavam instigar sua própria curiosidade e protagonismo. Ao fim,

conforme exposto em seção anterior, ele mesmo escrevia os textos da lousa com letras cursivas e tinha ciência de que podia melhorar ainda mais.

Por fim, destaca-se com especial ênfase que os vínculos ora explicitados só puderam ser desenvolvidos exatamente em razão do estágio curricular obrigatório. Isso porque, estando em posição de assistência, auxílio, e não de regência propriamente dita na maior parte da carga horária, nós, estagiários, temos o privilégio e a oportunidade de, em parceria com o professor regente, conhecer a turma e dirigir aos alunos atenção mais individualizada e escuta mais atenta — afinal, afetividade também demanda tempo e recursos, tanto materiais quanto físicos.

Com isso, ressalta-se que o estágio supervisionado nos anos finais do curso de licenciatura em Letras-Português é primordial para a educação escolar dos alunos da Educação Básica, bem como para a jornada de formação de futuros docentes, conforme prevê o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB)⁶ e o artigo 4º da mencionada resolução CNE/CP n.º 4/2024⁷, que evidenciam o caráter prático e, principalmente, o potencial transformador desse período, quando bem aproveitado.

Conclusão

Conforme visto, a afetividade, entendida como elemento basilar na relação dialógica entre educador e educando, é fundamental para a humanização do aluno no processo de ensino e aprendizagem, vez que uma abordagem centrada nas relações afetivas demonstrou a potência dos vínculos como meio de transformação, evidenciado no relato de uma experiência concreta durante o estágio curricular obrigatório. A fundamentação em Wallon e primordialmente em Freire foi arcabouço teórico para legitimar a práxis, comprovando que o

⁶ Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Brasil, 1996).

⁷ Art. 4º A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem os seguintes fundamentos: [...] III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado.

diálogo e a fé no potencial do estudante não são apenas conceitos pedagógicos, mas ações humanas — e humanizadoras — que se materializam em resultados tangíveis.

Desse modo, conclui-se que a afetividade nas relações pedagógicas oportuniza aos futuros docentes experimentarem a possibilidade de construir uma educação que se importa e desafia com amor, revelando-se instrumento para a formação de educandos mais confiantes, conscientes e autônomos. Desse modo, o estágio configura não apenas exigência curricular, mas momento indispensável de reflexão e prática que ratifica a escola como espaço de esperança e via permanente de humanização mútua entre professor e, principalmente, aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** MEC: Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

_____. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2025.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio impulsivo emocional. *In*: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: psicologia e educação.** São Paulo: Loyola, 2010. p. 19-29.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Acesso em: 9 set. 2025.