

AFETO, RESISTÊNCIA E DIVERSIDADE: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO DE DISPUTA E CUIDADO

Vítor Siqueira Gonçalves¹
Leandro Cabral de Almeida²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar e propor uma reflexão sobre a importância da escola como um espaço de afeto a partir de experiências pessoais e de memórias como estagiário em escolas majoritariamente negras e periféricas e como aluno negro em uma escola majoritariamente branca (relacionando formação docente e experiência de vida). Assim, salientamos tal perspectiva para analisar formas como a afetividade e mesmo a hostilidade podem caracterizar relações no espaço escolar, especialmente para estudantes racializados. Consideramos as contribuições de bell hooks (1994), ao defender o afeto como prática transgressora, e Paulo Freire (1996), que entende a educação como um ato político e libertador. Além disso, o trabalho proposto dialoga com estudos de Nilma Lino Gomes (2017) e Muniz Sodré (2002), ao abordar a escola como espaço de disputa simbólica e racial. A intersecção entre raça, classe, gênero e sexualidade é central na análise, reconhecendo as formas estruturais de opressão que atravessam o cotidiano escolar. O Brasil enfrenta uma estrutura escolar permeada por racismo, transfobia e conservadorismo, especialmente agravada pelo avanço da extrema direita sobre a pauta da educação nos últimos anos, assim como pela incidência dos interesses privatistas e neoliberais sobre as políticas educacionais. Ao abordar estudos de caso envolvendo a situação de estudantes que vivenciaram episódios de racismo, transfobia, violência simbólica e institucional, procuramos orientar uma conversa coletiva para retratar o papel ativo da educação na defesa dos direitos humanos e na promoção da equidade, compreendendo a historicidade das questões identitárias e os elementos comuns que desbordam da experiência de educandos e educadores racializados. A afetividade e a valorização da alteridade emergem como elementos de uma estratégia pedagógica potente para se contrapor as permanências de estruturas de desigualdade, exclusão e violências que persistem no ambiente escolar, propondo atividades.

Palavras-chave: Escola, Educação Libertadora, Combate às opressões, Afetividade.

¹ Graduando do Curso de História da Universidade Federal Fluminense – UFF (vsqgoncalves@id.uff.br)

² Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - CPDA-UFRRJ, professor supervisor do PIBID-UFF, (leandrocabral@id.uff.br)



Introdução

Este artigo, resultado de reflexões escritas em um memorial desenvolvido na disciplina Pesquisa e Prática Educativa (PPE) da Universidade Federal Fluminense, analisa minha trajetória recente como bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em uma escola pública da rede básica. Mais do que descrever práticas pedagógicas, o relato busca expor desafios, tensões e aprendizagens que conformam o cotidiano escolar, defendendo que a docência ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, fundamentando-se em vínculos afetivos, na escuta e no reconhecimento mútuo entre professores e estudantes.

Assim, o objetivo é analisar o papel do afeto na prática pedagógica e na formação docente, compreendendo-o como elemento constitutivo da relação entre professores, licenciandos e estudantes da educação básica. A investigação adota uma abordagem qualitativa, baseada nas memórias construídas durante a experiência no PIBID, utilizando como procedimento metodológico o memorial acadêmico-reflexivo. Essa estratégia, fundamentada em relatos, anotações e reconstruções de vivências escolares, possibilita captar a dimensão subjetiva e afetiva da docência em formação, valorizando a narrativa como fonte legítima de conhecimento pedagógico.

Afeto, Silêncio e Conflito: fundamentos para pensar a docência

Como estagiário, a vivência do papel intermediário entre professor e estudante revelou-se um dos aspectos mais significativos da minha formação. A permanência na mesma escola — agora como bolsista, e não mais como estagiário — permitiu maior imersão na realidade da educação pública, assim como a continuidade da parceria com o professor supervisor, elemento central no processo formativo. Inserido nesse lugar de observação e intervenção, pude atuar em turmas do ensino fundamental e reencontrar estudantes já acompanhados em estágios anteriores, o que reafirmou o afeto e o reconhecimento como pilares da prática docente.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que o afeto sempre esteve presente como eixo estruturante das relações pedagógicas. No início, a ansiedade e a sensação de deslocamento deram lugar ao vínculo construído com os alunos, marcado por brincadeiras, apelidos e gestos de confiança. Essa aproximação evidencia que a afetividade não é sentimentalismo ingênuo,





mas compreensão de que a relação professor-aluno se funda no reconhecimento mútuo da humanidade, onde o riso, o cuidado e a escuta são tão formativos quanto o conteúdo histórico.

As leituras de Renato Fleuri (2008) reforçaram essa percepção, ao discutir a “indisciplina” como resistência a um sistema opressor. Hoje, busco oferecer aos estudantes aquilo que não recebi: respeito, diálogo e validação. Notadamente, os alunos classificados como “problemáticos” são aqueles que mais demandam vínculo, escuta e encorajamento, mostrando que a afetividade é recurso pedagógico essencial.

Em episódios concretos, como o de uma aluna que cogitou abandonar os estudos para trabalhar precocemente, tornou-se evidente a potência do afeto: o simples ato de encorajá-la, ouvir seus sonhos e orientá-la em seus direitos teve impacto maior que qualquer conteúdo formal. Nesse sentido, como destacam bell hooks e Paulo Freire, a educação só se realiza plenamente quando acolhe a experiência integral do sujeito.

Debates em PPE³ sobre gênero e sexualidade, baseados em Guacira Louro (2000), bell hooks, Sara Wagner(2022) e Neon Cunha (2022), ampliaram a compreensão das desigualdades estruturais e da violência simbólica reproduzida na escola. Casos de estudantes trans impedidos de usar o nome social demonstram a necessidade de uma docência que se afirme como prática de acolhimento e justiça simbólica. A perspectiva interseccional revelou-se fundamental para compreender as múltiplas vulnerabilidades dos educandos.

Ao lado disso, reflexões sobre o ensino de História, inspiradas em Nilma Lino Gomes, mostram como o currículo silencia narrativas subalternas, num processo de disputa epistemológica. O silêncio, longe de ser ausência, constitui discurso ativo de poder (GOMES, 2012), perpetuando exclusões. Trabalhar o afeto como prática pedagógica implica, portanto, recusar tais silêncios e abrir espaços de escuta.

A representatividade docente também emerge como aspecto político. Quando educadores compartilham traços sociais ou culturais com seus estudantes, favorecem vínculos de confiança e legitimam saberes historicamente marginalizados, como aponta Nilma Lino Gomes (2017) ao discutir a importância das identidades e da valorização das culturas negras e periféricas no espaço escolar. O mesmo ocorre quando a escola incorpora expressões culturais periféricas, como o rap, reconhecendo a cultura popular como legítima forma de conhecimento de acordo com hooks, (2013).

³ Disciplina correspondente ao estágio supervisionado na Universidade Federal Fluminense onde que há 100h de atividades práticas na escola e 60h de atividades teóricas.





O afeto também se manifesta em práticas lúdicas e criativas, como jogos didáticos, músicas e atividades que mobilizam referências próximas à realidade dos alunos. Tais experiências mostram que aprender só faz sentido quando atravessa a vida concreta de quem aprende. Assim, o afeto não deve ser compreendido como mero cuidado individualizado, mas como prática política de enfrentamento às opressões, condição de possibilidade para uma docência comprometida com a transformação social, como destaca hooks (2013).

O afeto, o silêncio e o conflito não constituem dimensões marginais da prática docente, mas fundamentos estruturantes que revelam como a escola se inscreve em disputas de poder, saber e reconhecimento. Nesse sentido, a perspectiva freireana é essencial: como afirma Paulo Freire (1996), “não há docência sem discência”. Isso significa que a relação pedagógica não pode ser reduzida à transmissão unilateral de conteúdos, mas deve ser compreendida como encontro dialógico em que professores e estudantes se humanizam mutuamente. O afeto, portanto, não é acessório: é o solo no qual o diálogo floresce, permitindo que os sujeitos se reconheçam como partícipes do processo educativo.

Entretanto, ao falar de afeto, não se trata de uma dimensão puramente individualizada ou privada. Charlot (2000) lembra que a relação com o saber é sempre mediada por vínculos de pertencimento e reconhecimento. O aluno aprende porque encontra sentido em sua aprendizagem, e esse sentido é construído no entrelaçamento das dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Quando a escola silencia a subjetividade do estudante, ela compromete sua relação com o conhecimento. Nesse ponto, o silêncio torna-se uma violência simbólica: não o silêncio pedagógico necessário à reflexão, mas o silêncio imposto a determinados sujeitos e saberes.

O silêncio, como lembra Nilma Lino Gomes (2012), não é neutro. Ao excluir narrativas de mulheres, indígenas, negros, LGBTQIA+ e classes populares, o currículo escolar perpetua hierarquias de poder. Reconhecer o silêncio como discurso ativo significa problematizar as ausências, perguntando não apenas “o que está sendo dito? ”, mas também “quem foi calado? ”. Essa leitura crítica é fundamental para uma prática docente que se coloque contra-hegemônica, assumindo o afeto como dispositivo de escuta e acolhimento das vozes silenciadas.

É nesse ponto que o conflito surge como categoria inevitável e, ao mesmo tempo, formativa. Para Hannah Arendt (2005), a educação é o espaço em que os novos chegam ao





mundo, e essa chegada é sempre marcada pelo choque de gerações, de valores e de experiências. O conflito, longe de ser disfunção, é elemento vital da vida democrática. Na escola, conflitos entre professores e alunos, entre diferentes culturas e perspectivas, devem ser compreendidos como oportunidades pedagógicas, não como falhas disciplinares a serem simplesmente eliminadas.

bell hooks (2017), em sua pedagogia engajada, reforça que a sala de aula deve ser um “espaço de transgressão”, onde o conflito é incorporado como momento de questionamento das opressões. O professor, ao invés de buscar a harmonia artificial de uma ordem silenciosa, deve estimular o dissenso criativo, a problematização e a coragem de dizer o que incomoda. Nesse sentido, o afeto não exclui o conflito: ao contrário, o torna possível, pois só há diálogo autêntico quando os sujeitos se sentem acolhidos para expressar divergências.

Essa perspectiva também ressoa em Jacques Rancière (1996), ao afirmar que a igualdade deve ser o ponto de partida da educação, e não uma meta inalcançável. Quando o professor reconhece a inteligência dos alunos e acolhe seus silêncios e conflitos, está afirmando a igualdade como pressuposto, desafiando as hierarquias que estruturam a escola.

Na prática concreta, isso significa que situações de indisciplina, evasão ou resistência não podem ser lidas apenas como problemas de gestão da sala de aula, mas como expressões de uma luta por reconhecimento. É uma revolta que não é pessoal com o professor, na maioria das vezes, mas com a hostilidade que este aluno enfrenta dentro e fora do ambiente escolar, o que pode gerar desilusão com a educação. O aluno que se cala pode estar protestando contra um currículo que não o representa; o aluno que conflita pode estar reivindicando visibilidade para sua experiência. O desafio do professor é interpretar tais manifestações não como obstáculos, mas como convites ao diálogo pedagógico.

Por isso, a docência exige coragem. Coragem de enfrentar conflitos, de sustentar silêncios incômodos e de investir no afeto como prática política. Como aponta Larrosa (2002), a experiência educativa não é aquilo que se controla e calcula, mas o que nos atravessa e nos transforma. Uma fala, uma escuta, um sentimento de acolhimento que, no momento, pode não fazer sentido para o aluno, fará sentido mais tarde quando este atingir um maior nível de maturidade. O professor não domina plenamente os efeitos de sua ação, mas pode criar condições para que a experiência do encontro, marcada pelo afeto, silêncio e conflito, seja formativa.





Nesse horizonte, pensar a docência é assumir a complexidade da vida escolar. Não basta dominar conteúdos ou aplicar metodologias inovadoras; é necessário cultivar a sensibilidade para os afetos, a escuta para os silêncios e a disposição para o conflito. Esses elementos, articulados, constituem o núcleo ético-político de uma prática educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa.

Resultados e discussão

Os resultados indicam que o afeto constitui um elemento central na dinâmica escolar, não apenas como dimensão relacional, mas como ferramenta pedagógica que fortalece a aprendizagem e amplia o engajamento dos estudantes. Observou-se, por meio das memórias construídas durante a experiência no PIBID, que alunos historicamente marginalizados ou considerados “problemáticos” respondem de forma mais positiva a práticas que articulam reconhecimento, cuidado e escuta sensível. Essa constatação confirma que a docência não se limita à transmissão de conteúdos; ela se realiza na interação dialógica, na construção de vínculos e na valorização das experiências e subjetividades dos estudantes.

A análise das narrativas, obtidas através de memórias construídas a partir das experiências pessoais relatadas memorial revelam um exercício de rememoração crítica, em que experiências vividas são revisitadas à luz da reflexão. Nesse processo, recordações pessoais e coletivas se entrelaçam, permitindo compreender trajetórias formativas e sentidos atribuídos ao vivido. O memorial, ao organizar lembranças, transforma vivências dispersas em narrativas coerentes, resgatando momentos significativos. Assim, ele não apenas registra o passado, mas também o ressignifica, abrindo espaço para novos olhares sobre a própria história, evidenciando que a afetividade interage com outros elementos estruturantes da prática docente, como o silêncio e o conflito, formando um tripé que sustenta uma educação transformadora.

O silêncio, longe de ser ausência de comunicação, emerge como indicador das relações de poder presentes na escola. Ao reconhecer o silêncio dos alunos, seja ele decorrente de exclusão, medo ou resistência, os licenciandos puderam interpretar esses sinais como manifestações legítimas de subjetividades marginalizadas, abrindo caminhos para práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse sentido, o afeto atua como dispositivo mediador:





ele cria condições para que os estudantes se sintam seguros e reconhecidos, permitindo que expressem opiniões, compartilhem experiências e se envolvam mais profundamente com o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre afeto e conflito. A experiência mostrou que situações de tensão e desentendimento, quando mediadas de forma reflexiva, não apenas fortalecem os vínculos afetivos, mas também promovem a consciência crítica dos estudantes para temas sensíveis. Conflitos em sala de aula, sejam eles relacionados a divergências de opinião, comportamento ou questões identitárias, podem ser transformados em oportunidades pedagógicas. Essa perspectiva está em consonância com bell hooks (2017) e Hannah Arendt (2005), que ressaltam a importância do conflito como elemento inerente à experiência educativa e à construção da democracia. Quando o docente acolhe o conflito, reconhece a diversidade de experiências e saberes presentes na sala de aula, promovendo processos de aprendizagem mais autênticos e significativos. Falar de racismo tanto contra negros, indígenas, asiáticos dentre outros, machismo, LGBTfobia não é confortável. Quando se escolhe o silêncio, porém, perde-se a oportunidade de discutir sobre as opressões que pessoas desses grupos sofrem violentamente dia após dia. Ao buscar compreender as raízes desses problemas, pode-se transformar a opressão em afeto e fazer da escola um ambiente, ao menos, um pouco mais acolhedor e fornecer o letramento necessário para que a nova geração diminua a violência contra esses grupos que são historicamente silenciados, desrespeitados, privados de oportunidades e até mortos. Tudo começa pela base, a escola precisa tocar em temas que sim, geram conflitos, mas paradoxalmente, podem ter como resultado uma maior afetividade.

A perspectiva interseccional emerge como ferramenta analítica essencial para compreender as complexas relações de poder presentes na escola. A análise das memórias presentes no memorial escrito a partir das experiências vividas nas disciplinas de PPE e do PIBID revelou que alunos LGBTQIA+, negros, indígenas ou pertencentes a comunidades periféricas enfrentam múltiplas formas de invisibilidade e discriminação. A docência afetiva, neste contexto, exige do professor sensibilidade para lidar com essas desigualdades estruturais, articulando práticas pedagógicas que combinem escuta, acolhimento e intervenção política. Essa abordagem reflete a compreensão de que o afeto não é neutro, mas intrinsecamente político: ele desafia as hierarquias escolares e sociais, reconhecendo os saberes e direitos dos sujeitos marginalizados. Muitas vezes, alguns alunos necessitarão de





uma atenção individual, por estarem vivendo em um contexto de flerte com práticas ilícitas, devido a desilusão com a estrutura social e a hostilidade do ambiente escolar. É papel do docente – e os bolsistas do PIBID podem ajudar muito nesse tipo de ação – da escuta, de conselho e principalmente para que esses alunos saibam que não estão sozinhos na escola. Existem pessoas, próximas à idade deles, dispostas a ajudar e mostrar que existem caminhos diferentes e que, se acreditarmos em nós mesmos, podemos ter uma vida digna mesmo diante de toda conjuntura estrutural hostil que tenta negar espaços para minorias.

Outro ponto emergente da análise é o papel transformador da representatividade docente. A presença de educadores que compartilham traços culturais ou experiências sociais com os estudantes fortalece o vínculo afetivo e legitima saberes historicamente silenciados. Quando docentes incorporam referências culturais dos alunos — como a música urbana, tradições locais ou formas de expressão periféricas —, contribuem para um currículo mais inclusivo e significativo. Essa prática demonstra que a docência afetiva e crítica não se limita à esfera privada da relação professor-aluno, mas atua no plano coletivo, promovendo a justiça simbólica e a valorização da diversidade.

A vivência no PIBID permitiu ainda observar como práticas lúdicas, culturais e criativas favorecem o engajamento dos alunos e fortalecem o afeto. Jogos pedagógicos, músicas, leituras compartilhadas e atividades baseadas em referências culturais próximas à realidade dos estudantes demonstraram ser mais eficazes do que abordagens puramente técnicas ou disciplinares. Tais práticas reforçam a ideia de que a aprendizagem é indissociável da experiência de vida, e que o vínculo afetivo entre professor e aluno potencializa a apropriação dos saberes. Nesse sentido, o afeto funciona não apenas como cuidado individual, mas como estratégia de democratização do conhecimento, ampliando o acesso de alunos historicamente excluídos a espaços de valorização e reconhecimento.

Finalmente, os resultados reforçam que a docência, enquanto prática formativa, demanda do licenciando constante reflexão e sensibilidade. A experiência no PIBID evidenciou que a construção de vínculos afetivos, a interpretação crítica dos silêncios e a mediação de conflitos contribuem para a formação de professores mais conscientes, éticos e politicamente engajados. Ao integrar afeto, silêncio e conflito na prática pedagógica, os licenciandos não apenas ampliam a eficácia do ensino, mas também participam da construção de uma escola democrática, inclusiva e comprometida com a emancipação dos sujeitos.





Em síntese, a discussão dos resultados revela que a afetividade não é acessória, mas elemento estruturante da docência. Incorporá-la de forma articulada com a reflexão crítica sobre silêncios e conflitos permite desenvolver práticas pedagógicas mais humanas, justas e transformadoras, capazes de engajar estudantes e promover aprendizagem significativa, ao mesmo tempo em que desafiam as hierarquias e exclusões historicamente presentes no ambiente escolar.

Considerações finais

O percurso aqui relatado mostra que o afeto, longe de ser dimensão secundária, constitui-se como elemento estruturante da prática educativa. O vínculo afetivo sustentou a permanência de estudantes e do próprio professor em formação, revelando sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem.

O afeto, entretanto, não se limita à dimensão relacional. Ele se expressa também como prática política, quando o professor recusa silêncios institucionais e enfrenta o racismo, a transfobia, o machismo e outras opressões. Como lembra Gomes (2012), não há descolonização dos currículos sem conflito. Nesse embate, o afeto é revolucionário: acreditar em um aluno desacreditado, valorizar saberes periféricos e defender a identidade de sujeitos marginalizados são atos políticos que disputam os sentidos da escola.

Compreender o papel do afeto é reconhecer que ele é condição para a construção de uma educação democrática e emancipatória. Em um país marcado por desigualdades históricas, a escola só cumpre sua função transformadora quando cria espaços de pertencimento e de enfrentamento às opressões.

A prática docente, atravessada por paradoxos — entre silêncio e conflito, utopia e dureza cotidiana, exclusão e acolhimento —, encontra no afeto um elemento de resistência e reinvenção. Ensinar, nesse contexto, não é apenas transmitir saberes, mas construir um espaço de vida compartilhada, de reconhecimento e de esperança. Podemos concluir que as estruturas opressoras são muito mais fortes que a força que um professor pode ter. Isso não é motivo, no entanto, para se acovardar diante do problema. Muitas vezes, existirão dias que em um conversa com um aluno em situação vulnerável que esteja cogitando deixar de estudar e ir para caminhos tortuosos, mude de ideia por conta da intervenção docente. Essa mudança de





rota na vida desse aluno é algo de uma proporção imensurável, pois se trata de uma vida, uma vida que é a mais importante para alguém. Esse aluno tem mãe, pai, avó, avô, irmão, irmã, enfim, quaisquer familiares que se importam com ele. Ele é um universo. O trabalho docente não pode mudar o mundo estruturalmente, ao menos a curto prazo, mas pode mudar pequenos universos dentro da vida de cada discente que passa pela escola, o que é algo que deve ser extremamente valorizado.

Referências

ANDRADE, Nívea Maria de. Conversar é preciso: a metodologia da roda de conversa no ensino de História. In: *ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA*, 9., 2014, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2014.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro: oito exercícios sobre a reflexão política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHARLOT, Bernard. *A escola e o conhecimento: elementos para uma teoria da prática docente*. Porto: Porto Editora, 2000.

FLEURI, Renato. *Educação intercultural: desafios e perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 2008.





FLEURI, Renato. *Indisciplina ou resistência: notas sobre a prática escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. *Currículo e poder: silêncios, ausências e invisibilidades na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

JELIN, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.

LARROSA, José. *Aprender de outro modo: a experiência educativa*. Porto: Porto Editora, 2002.

LOURO, Guacira. *Gênero e educação: a escola e as diferenças que incomodam*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAGÈS, Joan. Educar para a cidadania através do ensino de História. *Educar em Revista*, n. 24, p. 43-60, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora UnB, 2001.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A roda de conversa como metodologia de ensino em História. *Revista História Hoje*, v. 3, n. 6, p. 89-105, 2010.

SODRÉ, Muniz. *Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede*. Petrópolis: Vozes, 2002.

WAGNER, Sara; CUNHA, Neon. *Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional*. São Paulo: Devires, 2022. ISBN 978-65-86481-71-6. Disponível em:

<https://www.amazon.com.br/G%C3%AAnero-Sexualidade-Educa%C3%A7%C3%A3o-Perspectiva-Interseccional/dp/6586481716>.

