

CURRÍCULO: AFETIVIDADE PARA ALÉM DO AFETO

Nathália Coloneze Conceição¹

Laís Santana Souza²

Gabriel Levi Alves Nascimento³

Fernanda Pereira Nunes⁴

Claudia Paranhos de Jesus Portela⁵

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a atuação de estudantes bolsistas do programa PIBID no projeto intitulado Educação Inclusiva na escola básica: os direitos humanos e a busca da igualdade para todos(as), realizada no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Salvador, nas quais, a partir das vivências concretas em sala de aula, revelaram compreensões potentes sobre a afetividade no currículo. A proposta surgiu da observação cotidiana e da escuta atenta às interações estabelecidas no ambiente escolar, onde se percebeu que a afetividade, longe de ser apenas uma emoção passageira, se manifesta como prática de compreensão, cuidado e uma escuta ativa e sensível às necessidades dos sujeitos. O objetivo geral da ação foi enfatizar diferentes concepções de afetividade como dimensão curricular necessária no Ensino Fundamental I, especialmente na Rede Municipal de Salvador. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender as diversas noções de afetividade presentes no campo educacional; relacionar vivências escolares com fundamentações teóricas sobre Currículo e Afetividade, destacando a importância do vínculo nas práticas pedagógicas; e identificar como a afetividade, quando compreendida para além do afeto, contribui para a construção de um currículo mais humano, significativo e inclusivo. Para fundamentar teoricamente as reflexões sobre a prática, referenciamos Sérgio Antônio da Silva Leite (2013) por defender a afetividade como um elemento constitutivo da prática pedagógica; José Gimeno Sacristán (2000,2013), que compreende o currículo como prática social e relacional; e Tomaz Tadeu da Silva (2011), que aborda o currículo como espaço de produção de subjetividades. A partir dessas vivências, compreendemos que a afetividade, para além do afeto, precisa estar presente e ser reconhecida como parte essencial do currículo.

Palavras-chave: Currículo; Afetividade; Escuta; Educação pública; Ensino Fundamental I.

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Email: natycolonezeuneb@gmail.com

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Email: contatolais95@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Email: alvesgabriellevi@gmail.com

⁴Graduada em educação pela UNEB. Email: fernandanunes@educacaosalvador.net

⁵Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Email: cpjesus@uneb.br





X Encontro Nacional das Licenciaturas
Seminário Nacional do PIBID

AFETIVIDADE E SUAS RESPECTIVAS

Ao pensar o currículo na escola básica, compreende-se que não se trata apenas de um documento normativo ou de uma lista de conteúdos a serem cumpridos, mas de um campo vivo, relacional e profundamente humano. O currículo organiza a vida escolar e orienta as práticas pedagógicas, mas, como lembra Sacristán (2013, p. 20), “ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. É nessa perspectiva que a afetividade precisa ser pensada como parte integrante do currículo, pois sua ausência torna os processos de ensino e aprendizagem mais mecânicos, distantes da realidade e das necessidades dos sujeitos.

Refletir acerca do currículo sob a ótica da afetividade também significa reconhecê-lo como espaço de construção de identidades e subjetividades. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2011) contribui ao destacar que o currículo não é apenas uma seleção neutra de conteúdos, mas um campo de disputas simbólicas e de produção de sujeitos. A partir dessa perspectiva, compreende-se que a afetividade, quando incorporada às práticas pedagógicas, amplia a potência do currículo na medida em que promove um ambiente de escuta, de acolhimento e de reconhecimento das singularidades de cada estudante.

Dessa forma, currículo, afetividade e amorosidade não podem ser pensados de maneira fragmentada, mas como dimensões que se interpenetram e dão sentido à prática pedagógica. Sacristán (2000; 2013) apresenta o currículo como prática social e relacional; Leite (2012) contribui para compreender a afetividade como constitutiva da mediação pedagógica; e Freire (1983; 1997) traz a amorosidade como fundamento da educação. Ao articular esses referenciais, entende-se que as vivências em sala de aula durante as experiências como bolsista PIBID não foram apenas práticas isoladas, mas expressões concretas de um currículo que se faz humano, inclusivo e atento às subjetividades que nele habitam.

A partir dessa perspectiva, este relato busca discutir a afetividade como dimensão constitutiva do currículo, articulando reflexões teóricas e experiências vividas no âmbito do PIBID. O objetivo é compreender de que forma a afetividade, quando incorporada de modo intencional e crítico, contribui para uma prática pedagógica humanizadora e inclusiva.





X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

O ENTRELAÇAMENTO AFETIVIDADE E CURRÍCULO

Ao observar a sala de aula e as interações que nela se constroem, entende-se que a afetividade não pode ser reduzida a um gesto de carinho ou a uma emoção momentânea, mas deve ser reconhecida como prática pedagógica. Leite (2012, p. 365) enfatiza justamente essa dimensão ao afirmar que “trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos(as) e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares”. Essa reflexão evidencia que afetividade e currículo não são esferas separadas, mas se entrelaçam no cotidiano escolar e na construção de vínculos que possibilitam aprendizagens significativas.

Nesse mesmo movimento, compreende-se que a educação, para além da técnica, exige amorosidade. Paulo Freire (1983, p. 29) já alertava ao dizer que “a educação sem amor não existe. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais [...]”. Ao trazer essa dimensão, o autor lembra que a prática educativa está diretamente ligada à comunicação dialógica e à busca de uma relação autêntica entre professor(a), aluno(a) e conhecimento. Mais tarde, reforça essa ideia ao afirmar que “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza cientificista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece” (FREIRE, 1997, p. 09).

Ao aprofundar a compreensão da afetividade como dimensão do currículo, torna-se imprescindível destacar que ela se concretiza nas práticas pedagógicas quando docentes reconhecem os(as) alunos(as) como sujeitos históricos e sociais. Nesse sentido, Freire (1993, p. 25) alerta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa afirmação evidencia que o processo de ensinar exige abertura ao diálogo e reconhecimento das condições concretas em que o estudante está inserido, pois vínculo estabelecido pela escuta sensível potencializa a aprendizagem, transformando a sala de aula em espaço de trocas recíprocas.

Além disso, Sacristán (2000, p. 34) nos lembra que “o currículo prescrito e o currículo vivido nas salas de aula são influenciados por concepções socioculturais, políticas e históricas, demonstrando que a escola não é um espaço neutro, mas sim um reflexo da sociedade em que está inserida”, o que reforça a ideia de que afetividade e currículo se imbricam na experiência diária da escola. Essa perspectiva permite compreender que o





currículo não se limita a diretrizes formais, mas se atualiza constantemente nas interações entre professores e estudantes. Assim, práticas pedagógicas que desconsideram a dimensão afetiva tendem a tornar-se mecanizadas, distanciando-se das reais necessidades formativas dos alunos.

Nesse contexto, cabe destacar que a afetividade, quando incorporada de forma intencional, não se configura como mera espontaneidade ou improviso, mas como escolha ética e política da docência. Freire (2002, p. 25) reforça essa ideia ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro”. O vínculo entre professor(a) e aluno(a), mediado pela afetividade, ultrapassa o âmbito emocional, pois fundamenta uma pedagogia do diálogo e da participação.

Outro aspecto relevante é que a afetividade fortalece a luta pela equidade educacional. Sacristán (2013) ressalta que a escola não pode assumir uma postura neutra diante das desigualdades sociais, sendo necessário que atue como espaço de democratização do saber. Assim, quando o currículo é orientado por práticas afetivas, ele não apenas organiza o ensino, mas também problematiza injustiças, questiona desigualdades e promove inclusão.

Essas reflexões teóricas se materializam nas práticas cotidianas da escola, especialmente nas experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, que permitiram observar a afetividade como princípio formador do currículo.

VIVÊNCIAS NO PIBID

Durante as vivências no PIBID, foi possível perceber como essa compreensão se materializa na prática. Ao valorizar a escuta sensível e a criação de vínculos, a afetividade se revelou não como um complemento, mas como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Foi nesse espaço que se constatou que a formação inicial docente se fortalece quando teoria e prática caminham juntas, permitindo que o currículo seja construído com base em experiências reais e em interações humanas concretas.

Em uma das observações realizadas, percebe-se que o simples gesto de escuta durante as aulas e momentos de roda de conversa promovia pertencimento e engajamento entre as crianças, mostrando que o cuidado e a atenção aos sentimentos dos(as) alunos(as) influenciam diretamente seu interesse e participação.

As experiências vivenciadas no PIBID demonstraram que o cultivo da afetividade favorece a construção de ambientes inclusivos, promovendo relações respeitosas que vão





além da transmissão de conteúdo. Nesse sentido, Leite (2012) observa que a afetividade é um componente fundamental da relação pedagógica, pois influencia diretamente tanto a atitude do(a) professor(a) quanto a do(a) aluno(a) em relação ao conhecimento. Dessa forma, investir em práticas que priorizem essa dimensão significativa é investir na qualidade do processo educativo como um todo.

Com enfoque na educação inclusiva, no contexto ampliado, vai além da atenção à neurodiversidade, incluindo o reconhecimento e valorização de todas as formas de diversidade presentes na escola: gênero, raça, classe, orientação sexual, cultura e diferentes condições sociais. Ela implica não apenas a adaptação de práticas pedagógicas, mas também a transformação das relações escolares, buscando problematizar desigualdades e estereótipos que permeiam o cotidiano da instituição. Ao integrar afetividade, escuta ativa e reconhecimento das singularidades, a escola se configura como espaço de empoderamento, no qual os(as) alunos(as) aprendem a valorizar suas próprias identidades e as dos(as) colegas.

Essa concepção de inclusão amplia a dimensão ética e política do currículo, mostrando que ele não é apenas um conjunto de conteúdos a serem cumpridos, mas uma ferramenta para a construção de uma educação democrática, reflexiva e socialmente comprometida. A prática pedagógica inclusiva exige que docentes desenvolvam estratégias que considerem os diferentes contextos e vivências dos estudantes, promovendo participação ativa, equidade e reconhecimento das diferenças. Dessa forma, a inclusão torna-se inseparável da afetividade, da escuta e do cuidado, elementos que estruturam o currículo de maneira humana e significativa.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que a afetividade, inserida de modo intencional e crítico no currículo, constitui-se também como instrumento de resistência frente à desumanização dos processos educativos. Freire (1997) compreende que ensinar exige coragem e compromisso com os sonhos e com a construção de uma educação humanizadora, o que implica ultrapassar a dimensão técnica e assumir a docência como prática ética e política voltada à emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, o(a) educador(a) que atua com afetividade se coloca como agente de transformação, capaz de reconhecer o(a) outro(a) como sujeito histórico e participante do processo educativo.

Leite (2012) destaca que o componente afetivo dá sentido à relação entre professor(a), aluno(a) e conhecimento, ao enfatizar que a qualidade das interações estabelecidas em sala de aula influencia diretamente o modo como os(as) estudantes se relacionam com o saber e com a instituição escolar. Assim, a afetividade não se limita a um aspecto emocional, mas





constitui-se como elemento essencial das práticas pedagógicas que consideram o sujeito em sua totalidade (cognitiva, emocional e social).

Ao propor um currículo orientado pela afetividade, não se nega o rigor científico nem a importância do planejamento pedagógico; o que se busca é ressignificar o sentido do ato educativo, aproximando-o das realidades concretas dos sujeitos. Freire (1993) entende a prática educativa como uma forma de intervenção no mundo, fundamentada na escuta e na empatia. Sob essa ótica, a afetividade torna-se uma via de acesso à consciência crítica, pois é por meio da relação com o(a) outro(a) que o sujeito reconhece sua capacidade de agir, aprender e transformar a realidade.

Essas reflexões indicam que o currículo afetivo não se restringe a um ideal teórico, mas se concretiza nas escolhas cotidianas do professor, na forma como escuta, acolhe, propõe atividades e media conflitos. A docência, compreendida como prática dialógica, requer o reconhecimento de que a aprendizagem é atravessada por emoções, expectativas e experiências que moldam o modo como os alunos se relacionam com o conhecimento. Nesse sentido, a afetividade assume um papel ético diante da diversidade e das desigualdades presentes no contexto escolar, reafirmando a necessidade de uma educação voltada à formação integral e humanizadora.

Portanto, o desafio da docência no Ensino Fundamental I, especialmente no contexto das escolas municipais de Salvador, está em integrar o rigor pedagógico com a amorosidade, a escuta e a afetividade. Essa integração não é uma tarefa simples, mas necessária, para que o currículo não se limite a prescrições externas, e sim se constitua a partir das relações, da prática cotidiana e do reconhecimento da dignidade de cada sujeito. É nesse movimento que a afetividade se revela para além do afeto, assumindo-se como dimensão curricular que estrutura a vida escolar e contribui para a construção de uma educação mais humana, significativa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso, é necessário deslocar a ênfase teórica para propostas operacionais que possibilitem a efetivação da afetividade como princípio curricular. Se, como já foi lembrado, “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1993, p. 25), a prática docente deve transformar-se numa prática deliberada de construção conjunta de sentidos, o que exige tarefas concretas de planejamento, avaliação e organização do tempo-escola que favoreçam espaços de escuta, diálogo e acolhimento. A partir dessa orientação, recomenda-se que o planejamento curricular incorpore objetivos explícitos relativos às relações socioemocionais





não como adendo, mas como componente que orienta escolhas metodológicas e critérios avaliativos.

IX Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

No nível da prática pedagógica cotidiana, algumas estratégias simples e replicáveis contribuem para institucionalizar a afetividade: rituais de acolhida e despedida que legitimem a voz das crianças; momentos regulares de “círculo de escuta” para partilha de experiências e resolução coletiva de conflitos; projetos interdisciplinares que priorizem o trabalho colaborativo e a valorização das diferenças; e avaliações formativas que considerem narrativas, portfólios e registros de progresso relacional, além de desempenho cognitivo. Tais escolhas articulam-se ao argumento de Leite de que a afetividade é “um fator fundante nas relações” de mediação pedagógica, influenciando tanto a atitude docente quanto à disposição dos(as) alunos(as) diante do conhecimento (LEITE, 2012, p. 365). Estas práticas, para serem duradouras, demandam registro sistemático e reflexão continuada nas equipes pedagógicas.

A incorporação da afetividade ao currículo também impõe revisão dos instrumentos de avaliação e das representações de qualidade escolar. Sacristán nos lembra que o currículo “se comporta como um instrumento” que estrutura normas e práticas escolares (SACRISTÁN, 2013, p. 20); portanto, transformar o currículo por meio da afetividade implica redimensionar aquilo que passa a contar como sucesso escolar. Avaliações que considerem apenas resultados mensuráveis padronizados tendem a invisibilizar vínculos e processos de inclusão. Em contrapartida, indicadores qualitativos, relatos reflexivos de docentes, observações sistemáticas de interações e registros de participação permitem apreender efeitos pedagógicos da escuta e do cuidado, legitimando políticas e arranjos pedagógicos que priorizem a convivência democrática.

A formação docente é elemento decisivo para que esse movimento se consolide. Experiências de formação inicial e continuada devem articular teoria e prática, criando espaços de supervisão reflexiva onde professores possam problematizar suas próprias práticas afetivas, trocar estratégias e construir repertórios de intervenção. A atuação do e das bolsistas do programa PIBID, aqui descrita, é exemplar ao demonstrar que a formação que combina vivência concreta e apoio teórico favorece a emergência de práticas mais sensíveis e críticas. Políticas públicas e gestões escolares precisam, portanto, reconhecer e financiar tempo pedagogicamente dedicado à formação e à co-supervisão, reduzindo a fragmentação entre planejamento e execução.

Não se pode, contudo, ignorar as resistências e limitações estruturais: a pressão por resultados quantitativos, jornadas extensas, precarização de infraestruturas e a ausência de equipes de apoio dificultam a efetivação de um currículo afetivo. Reconhecer tais entraves





implica defender mudanças organizacionais (reorganização do tempo letivo para prever momentos de escuta e trabalho coletivo, criação de núcleos de apoio psicopedagógico e formação continuada remunerada) e políticas que desconstruam a ideia de que afetividade é coisa “extra” ou secundária. Intervir nesses sentidos é também uma ação política que tensiona a neutralidade do currículo tal como produzido por interesses institucionais e sociais (SACRISTÁN, 2000).

Por fim, pensar a afetividade como dimensão curricular significa reconhecer seu caráter formativo para a democracia escolar: não se trata apenas de “bons sentimentos”, mas de cultivar condições relacionais que habilitem as crianças a atuar como sujeitos críticos, empáticos e preparados de co-construir o ambiente comum. Como pontua Freire, a educação sem cuidado e vínculo perde sua essência; “a educação sem amor não existe” (FREIRE, 1983, p. 29). Assim, a implementação de um currículo que dê centralidade à afetividade configura-se como gesto ético-político, uma aposta na potência transformadora da escola. Os relatos e análises presentes neste trabalho indicam caminhos factíveis e urgentes para que essa aposta deixe de ser apenas hipótese e passe a integrar, de modo permanente, a matriz do trabalho escolar.

Encerrando este percurso, compreendemos que a experiência vivenciada no PIBID foi determinante para consolidar uma compreensão ampliada sobre o sentido da docência. A afetividade, antes pensada apenas como gesto, revelou-se princípio formador, eixo que sustenta a construção de vínculos, a escuta sensível e o reconhecimento do outro como sujeito de saber. Essa vivência reafirmou nossa convicção de que o currículo se faz nas relações e que ensinar é também aprender, acolher e transformar. A experiência no PIBID, portanto, não apenas reafirmou a centralidade da afetividade, mas também evidenciou a potência formativa de programas que articulam prática e reflexão. Essa experiência fortaleceu nosso desejo de continuar trilhando uma educação humanizadora, sensível e politicamente comprometida com a vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas psicol. [online]. 2012, vol.20, n.2, pp.355-368.





SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

