



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUIS HENRIQUE ALBUQUERQUE MOREIRA

“AMIGO, ESTOU AQUI”!
A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS PARA A PERMANÊNCIA NO
CURSO DE PEDAGOGIA TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

FORTALEZA

2023

LUIS HENRIQUE ALBUQUERQUE MOREIRA

“AMIGO, ESTOU AQUI”!

**A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS PARA A PERMANÊNCIA NO
CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.

FORTALEZA

2023

LUIS HENRIQUE ALBUQUERQUE MOREIRA

“AMIGO, ESTOU AQUI”!

**A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS AFETIVOS PARA A PERMANÊNCIA NO
CURSO DE PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Lucieuda e Luiz Gonzaga.

À minha irmã, Luana.

Aos meus irmãos de comunidade.

A todos os meus amigos.

A todos os que perderam a vida na pandemia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me escolheu e elegeu antes mesmo que eu nascesse, que desejou minha existência desde toda a eternidade, que me amou e por mim se entregou, que é o amor de toda a minha vida e por quem entreguei a minha vida total e incondicionalmente.

Aos meus pais, Lucieuda Paixão e Luiz Gonzaga, que sempre acreditaram em mim e que, desde a mais tenra infância, me fizeram acreditar no meu potencial, me ensinando a ser a melhor versão possível de mim mesmo. À minha irmã, Luana Albuquerque, que foi minha primeira aluna e que suportou um péssimo professor, que detém uma imensa parcela do amor que trago no meu coração e que é minha “pepita de ouro”, a filha que nunca terei.

À Nova Jerusalém, minha comunidade religiosa, e aos meus irmãos, que sempre apostaram na minha vocação, na minha vida, na minha felicidade, na minha realização como ser humano e na minha busca pela santidade, me ensinando o que é ter intimidade com o Senhor e o que é amá-lo sobre todas as coisas e aos meus próximos como Cristo me amou.

À Professora Tania Viana, que é uma mulher extremamente sensível, uma pessoa com um coração que cabe o mundo inteiro e um pouco mais, que sabe olhar para a realidade com olhos de genialidade empática. A ela, que primeiro acreditou no trabalho que idealizei.

Ao Professor Messias Holanda Dieb, que aceitou me orientar, abrindo exceção na sua regra de só ter orientandos com dois anos de antecedência à escrita do trabalho, que já em meu primeiro semestre despertou em meu coração, através de sua didática, um imenso desejo de me tornar um pesquisador. A ele, que é um homem de grandeza extrema, não só por ser um senhor pesquisador, mas por ter uma leveza e uma simplicidade cativantes, minha eterna gratidão.

Às professoras Luciane Germano Goldberg e Adriana Limaverde, que ao receberem meu convite prontamente aceitaram compor minha banca, e que, na leitura atenta ao meu trabalho, trouxeram contribuições importantíssimas com seus conhecimentos.

Aos meus amigos e amigas, afilhados e afilhadas, que fiz durante a vida, que a cada dia me lembram o quanto é bom amar e se doar pelo próximo. Aos meus amigos e amigas da faculdade, que amo com um amor indizível: Rebeca, que foi minha grande amiga desde a escola até à faculdade e me ajudou em diversos aspectos da graduação e da vida; Dani, que foi minha companheira de trabalhos, sorrisos e cafés, que me ensinou a ser ousado na vida acadêmica e a sair de minha zona de conforto para crescer e ser melhor; Ruanzinho, que foi o primeiro a me acolher quando voltei na pandemia, me dando a alegria de novamente

ter amigos; Belinha, que é quase uma pessoa só com Ruanzinho, que é um poço de amor e candura, me ensinando a ver a vida com mais cor e criatividade empática; Yoyo, que, sendo meu alter ego universitário e estoico, me faz querer explorar outros aspectos dessa vida efêmera e sair para aproveitar um pouco mais; Cat, que com sua personalidade única me cativou e me fez ser mais sensível, que compartilha comigo um humor estranho, mas único, e que é um exemplo de acadêmica para mim.

Às minhas amigas, Joyce e Mercya, que, mesmo com pouco tempo de proximidade foram pilares de relevância imensurável em meu sofrimento, que cativaram meu coração, me fazendo amá-las profundamente, e que levarei para o resto da vida; também à Rafinha, que me auxiliou grandemente no processo de construção desse trabalho. E a todos os outros amigos universitários não citados aqui, todavia, não menos importantes.

Por fim, a todos aqueles que perderam suas vidas na pandemia, seja por conta do vírus ou por conta da depressão. Cito aqui Gabriele, que não tive a oportunidade de conhecer, e Israel, que foi meu amigo por um curto espaço de tempo, alunos da Pedagogia que, no ano de 2022, tiraram suas vidas, por razões que talvez nunca saibamos, mas que nos fazem refletir o quanto precisamos, como pessoas e sociedade, mudar nossas posturas e atitudes diante dos problemas e dificuldades que aqueles que estão ao nosso redor enfrentam.

“Amigo fiel é poderoso refúgio, quem o descobriu, descobriu um tesouro. Amigo fiel não tem preço, é imponderável seu valor”
(Eclesiástico, 6,14-15)

RESUMO

A pandemia da Covid-19 trouxe inúmeros prejuízos à humanidade: o primeiro e mais impactante foi a morte de milhares de pessoas ao redor do mundo. Na área da educação brasileira, professores e alunos tiveram que se submeter a uma inesperada rotina de aulas remotas, mesmo em meio a inúmeras perdas e traumas, individuais e coletivas. Essas realidades, além de fragilizarem a saúde mental dos estudantes, minaram a aprendizagem, gerando tanto uma parca aquisição e produção de conhecimento quanto uma massiva evasão universitária. No decorrer desse processo, percebemos que as relações afetivas geradas ao longo da vida acadêmica puderam, de certo modo, amenizar as motivações que levaram muitos dos estudantes a se evadirem da graduação. Com base nesses fatos, elaboramos a presente monografia a partir de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a relevância dos vínculos afetivos, construídos no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, especialmente no período pandêmico, para os estudantes. Com esse propósito, realizamos uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com seis estudantes do curso de Pedagogia, da Faced/UFC, todos do sexo feminino, que estão entre os sétimo e oitavo semestres – tendo em vista que esses experimentaram o ensino presencial, inicialmente, e depois o remoto, tendo regressado para continuar e finalizar a graduação com o retorno presencial – os quais são dos turnos diurno e noturno. Em nossa fundamentação teórica utilizamos pesquisas como a de Máximo (2021) para tratar do Ensino Superior na pandemia, os estudos de La Taille; Oliveira; Dantas (1992) sobre afetividade e também a LDB e as DCNEB para discorrer sobre os aspectos legais do trabalho pedagógico. Para a construção de dados da pesquisa, foram utilizados, como instrumentos, o questionário e a entrevista semiestruturada. Como método para executar a análise de dados, utilizamos a análise de conteúdo, de Bardin (1977). Partindo dos objetivos específicos realizamos a categorização dos dados e depois extraímos algumas conclusões, a primeira é que os vínculos afetivos foram muito importantes para os estudantes prosseguirem na graduação, a segunda foi que os mesmos consideraram o trabalho com a afetividade nesse período essencial, destacando que, para um pedagogo em formação, é crucial experimentar a afetividade na prática dos professores universitários e estudar sobre essa de maneira sistemática, por fim, colhemos sugestões dos discentes para a faculdade e os professores visando a construção de estratégias para a promoção dos vínculos afetivos.

Palavras-chave: pandemia da Covid-19; vínculos afetivos; curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has brought countless losses to humanity: the first and most impactful was the death of thousands of people around the world. In Brazilian education, teachers and students had to submit to an unexpected routine of remote classes, even in the midst of countless losses and individual and collective traumas. These realities, besides weakening the students' mental health, have undermined learning, generating both a meager acquisition and production of knowledge and a massive university dropout. During this process, we realized that the affective relationships generated during the course of academic life could, in a certain way, mitigate the motivations that led many of the students to drop out of undergraduate programs. Based on these facts, we developed this thesis from a research whose objective was to analyze the relevance of the affective bonds, built during the graduation course in Pedagogy, especially during the pandemic period, for the students. With this purpose, we accomplished a field research, of qualitative nature, with six students of the Pedagogy course, from Faced/UFC, all female, who are between the seventh and eighth semesters - having in view that these experienced face-to-face teaching, initially, and then the remote one, having returned to continue and finish the graduation with the face-to-face return - which are from the day and night shifts. In our theoretical foundation, we used research such as Máximo's (2021) to deal with Higher Education in the pandemic, La Taille; Oliveira; Dantas (1992) studies on affectivity, and also the LDB and the DCNEB to discuss the legal aspects of pedagogical work. For the construction of the research data, the questionnaire and the semi-structured interview were used as instruments. As a method to analyze the data, we used Bardin's content analysis (1977). Starting from the specific objectives, we categorized the data and then drew some conclusions, the first is that affective bonds were very important for the students to continue in the graduation, the second was that they considered the work with affectivity in this period essential, highlighting that, for an educator in formation, it is crucial to experience affectivity in the practice of university teachers and to study about it in a systematic way, and finally, we collected suggestions from the students to the faculty and teachers aiming at the construction of strategies to promote affective bonds.

Keywords: Covid-19 pandemic; affective bonds; Pedagogy degree.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	PANDEMIA, ENSINO SUPERIOR E AFETIVIDADE	16
2.1	A devastação da pandemia e suas consequências	16
2.2	O labor dos mestres durante a crise	18
2.3	“A desolação de Covid”: aprendendo em meio ao caos	20
2.4	“O coração inteligente de uma criança pode desvendar as profundezas do mundo e dos locais sombrios”: considerações sobre a afetividade no desenvolvimento humano	23
2.4.1	<i>“Estou me sentindo feliz! O que é uma coisa ótima para mim”: a importância da afetividade no Ensino Superior e na formação do pedagogo</i>	<i>25</i>
3	METODOLOGIA	30
3.1	O tipo de pesquisa realizada	30
3.2	O lócus da pesquisa	31
3.3	A caracterização dos sujeitos da pesquisa	31
3.4	A construção dos dados	32
3.5	Tratamento e análise dos dados	33
4	ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS	35
4.1	“Nossos corações batem como um só”: percepções dos estudantes sobre a relação entre os vínculos afetivos e a permanência no curso em meio a um período pandêmico	35
4.2	“Aprendo enquanto amo e amo enquanto aprendo”: a importância que os estudantes conferem aos vínculos afetivos para a sua formação docente no período pandêmico	40
4.2.1	<i>“A educação gira em torno das pessoas”: afetividade na formação pedagógica</i>	<i>40</i>
4.2.2	<i>“Aprender sem refletir!?”: conhecimento a partir das experiências</i>	<i>43</i>
4.2.3	<i>“Acho que não // Acho que sim”: ações da Faced envolvendo a afetividade</i>	<i>45</i>

4.3	“Simples ações de bondade e amor mantém o mal afastado”: sugestões dos discentes para a promoção de vínculos afetivos	48
4.3.1	<i>Escuta, estudo e arte como promotores de vínculos afetivos dentro da Faced/UFC</i> .	48
4.3.2	<i>“Desçam do pódio e nos vejam!”:</i> a empatia como caminho para a humanização da relação professor-aluno	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE A	66
	APÊNDICE B	68
	APÊNDICE C	69
	ANEXO A	71
	ANEXO B	73

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Entre 2020 e 2022, devido à enfermidade conhecida como Covid-19, o mundo se encontrou em um estado de pandemia como nunca visto, haja vista que o conjunto dos países do globo terrestre parou e se isolou. Na área da saúde, inúmeros profissionais literalmente deram suas vidas para tentar salvar outras. Ampla discussão foi realizada entre a necessidade de a economia não poder parar e a necessidade de salvar vidas através do isolamento social. Nesse contexto, um hiato se estabeleceu também na Educação: as aulas tiveram que parar e incontáveis estudantes, que tinham uma vida organizada em torno das aulas presenciais, tiveram que ficar em casa, com seus familiares (ou sozinhos), sem saberem quando a normalidade iria voltar (ou se iria voltar) (MÁXIMO, 2021).

Quando se fala em educação superior, é fácil encontrarmos a ideia de que a universidade é um grande local de produção de conhecimento, entretanto, como em toda instituição com fim educacional, muitas relações sociais são aí geradas. Essas relações podem até ser negligenciadas pela pesquisa científica, quando o foco reside na produção do conhecimento e confere mais relevância às realidades objetivas a serem estudadas, mas, por outro lado, conforme ponderado por Mailhiot (1976 *apud* REYES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 210), “o relacionamento interpessoal afeta a produtividade de um grupo, e sua eficiência está relacionada com as competências dos membros e sua solidariedade em suas relações interpessoais”. Nesse sentido, Oliveira e Dias (2015 *apud* REYES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 211) afirmam que “os vínculos estabelecidos com colegas, em especial, são fundamentais para a adaptação do estudante ao ensino superior”, o que vem completamente ao encontro de nosso trabalho nesta monografia.

Isso posto, consideramos que estudar a importância desses vínculos é extremamente necessário, tanto para ressaltar sua relevância quanto para desenvolvermos estratégias a fim de incentivar a permanência e combatendo, assim, a evasão. Isso se justifica mais ainda quando, durante o período de isolamento social e do cancelamento das aulas presenciais, foi implementada a Portaria n° 343, de 17 de março de 2020 (alterada pela Portaria n° 345/2020), que permitiu a troca das aulas presenciais por remotas no período pandêmico (BRASIL/MEC, 2020a; 2020b). Não obstante as adaptações realizadas pelas instituições de ensino, os níveis de ansiedade e depressão aumentaram em meio aos discentes (MAIA; DIAS, 2020), devido, ao nosso ver, pela diminuição de trocas afetivas mais próximas, as quais apenas o estar presencialmente é capaz de permitir.

Escolhemos esse tema a partir do momento em que nos demos conta de que a graduação, com toda a sua carga de conteúdo e pressão para a obtenção de resultados, era tão opressiva emocionalmente para nós, com um estado de tensão tão constante, que ela não fazia mais sentido. Desse modo, só víamos razões para prosseguir e nos graduar pelo fato de ter amigos, pessoas que passavam pelo mesmo dilema que o nosso, e pelo exemplo de professores, que foram faróis em meio ao mar tempestuoso no qual se encontrava a nossa realidade e a do mundo inteiro. Portanto, trata-se de uma experiência que resolvemos analisar, pois, ao experimentar essa vicissitude, nos demos conta de que o termo de uma graduação não precisa, necessariamente, ser a formação de um profissional apenas, mas sim a formação de um ser humano mais completo, pleno e empático, que busque para além do conhecimento por si só.

Acreditamos que seja importante discutirmos o tema dos vínculos afetivos considerando dois aspectos. O primeiro é a pandemia, pois foi um fator que fragilizou a formação acadêmica que ocorria presencialmente, tanto em seu aspecto prático (as aulas aconteceram de forma remota durante um longo período) como em seu aspecto relacional. As circunstâncias fragilizaram também os estudantes, visto que se depararam com a necessidade de procurar um emprego para ajudarem a sustentar suas casas, com a ansiedade gerada pela instabilidade mundial, ou até mesmo com o fato de terem perdido alguém por conta da Covid-19 – o que favoreceu um estado de sofrimento mental no limite demarcado entre o luto e a depressão. Essa conjuntura, por sua vez, pode ser facilmente considerada favorável à evasão do curso de graduação.

Tal realidade foi observada sobretudo se levarmos em consideração os altos índices de evasão universitária no Brasil, que, em 2021, chegaram a assustadores 36,6% (3,46 milhões de estudantes) nas modalidades de ensino à distância e presencial do Ensino Superior. Esse quantitativo só não superou o ano de 2020, quando 3,78 milhões de alunos se evadiram dos seus cursos (SEMESP, 2022). Logo, consideramos que se trata de uma realidade assombrosa, especialmente se levarmos em conta todo o esforço que os estudantes realizam para ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES)¹, bem como a frustração e conseqüente perda de tantos projetos almejados com a aquisição de um título de Ensino Superior.

O segundo fato a ser colocado em pauta é o de que as graduações, mais especificamente no âmbito privado de perfil empresarial, têm cada vez mais adquirido um fim

¹ A partir de agora usaremos a abreviação “IES” para nos referir às Instituições de Ensino Superior

mercadológico, sendo apenas um meio para se obter um diploma e se empregar. Essas, cada vez menos, têm sido um *locus* de construção de conhecimento coletivo em meio às relações humanas que na faculdade se estabelecem (NEVES; MARTINS, 2016). Embora não seja essa a situação sob nossa análise, posto que a instituição onde pesquisamos é pública, urge, nos dois espaços, que sejam pensadas e desenvolvidas ações de acolhimento e acompanhamento dos estudantes, por parte das IES, para incentivar a permanência do aluno e impedir evasão. Isso só pode vir a ser realizado quando conhecermos os aspectos que geram a evasão, e, para além disso, quando for possível conhecer as causas que motivam os estudantes a perseverarem na sua formação acadêmica, incluindo as afetivas.

Essas circunstâncias têm motivado catedráticos a pesquisarem sobre a importância dos vínculos no âmbito acadêmico e sobre a educação, especialmente no período de pandemia. A esse respeito, podemos citar os estudos de Máximo (2021); Moura; Cruz (2020), em se tratando de pesquisas realizadas sobre o Ensino Superior no período pandêmico, bem como La Taille; Oliveira; Dantas (1992), tratando sobre o tema dos vínculos afetivos/afetividade, entre outros. Como estudante de Pedagogia, consideramos relevante discutir a importância que a afetividade traz para a formação do profissional dessa área, pois esse irá trabalhar, na maioria das vezes, com crianças, desde a creche até os anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, trouxemos os apontamentos legais de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) que tratam sobre a importância de se trabalhar com os alunos visando uma educação integral, buscamos também fundamentar a relevância do trabalho afetivo com as crianças utilizando estudos como os de Galvão (1995), Freire (1996), dentre outros.

Consideramos que ter uma formação que trabalhe de maneira sistemática a afetividade, bem como experimentar realidades que visem o fortalecimento dos vínculos afetivos, é vital na caminhada acadêmica do pedagogo, tanto para motivar a perseverança em concluir a graduação, como para despertá-lo para a indispensabilidade do uso dessa no seu trato com as crianças. Ou seja, temos como hipótese que os vínculos afetivos construídos no decorrer da caminhada universitária não são somente um apêndice na perseverança em concluir o curso, mas um fator crucial para motivar os estudantes a prosseguirem e se formarem, sendo o trabalho com a afetividade um pilar crucial na formação acadêmica do pedagogo. Portanto, não se trata de uma mera intenção pessoal, mas de uma necessidade de se saber mais sobre o tema, já que tais estudos apontam para a relevância do mesmo em trabalhos reconhecidamente científicos.

Isso se justifica ainda, pois, no caso da Faculdade de Educação onde somos estudante de Pedagogia, no período diurno os índices de cancelamento de matrícula dos estudantes que ingressaram no período de 2020.1 já é de 32,1% (18 de 56 alunos), em três anos de curso, o que, em comparação aos três anos anteriores à pandemia, já se demonstra como um crescente desproporcional, tendo em vista que tal porcentagem só é superada pelo semestre de 2018.1 em que os cancelamentos chegaram a 37,3% (19 de 51 alunos)². Já no período noturno pode-se observar que os números de cancelamento permaneceram dentro da média, pois em 2020.1 a porcentagem foi de 30,8% (16 de 52 alunos) e só não foi superada por 2018.2 e 2019.2 que obtiveram 28,6% (14 de 49 alunos) e 26% (13 de 50 alunos) respectivamente³.

Tendo em vista os fatos acima elencados, elaboramos como objetivo geral de pesquisa analisar a relevância dos vínculos afetivos construídos pelos estudantes, no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, especialmente no auge da pandemia de Covid-19. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC), observando a influência desses vínculos no impulsionamento dos estudantes rumo à não desistência e à consequente conclusão do curso, especialmente no auge da pandemia da Covid-19. Esse desemboca nos seguintes objetivos específicos: i) conhecer as percepções dos estudantes sobre a relação entre os vínculos afetivos e a permanência no curso em meio ao período pandêmico; ii) identificar a importância que os estudantes conferem aos vínculos afetivos para a sua formação docente no citado período e iii) analisar sugestões dos discentes acerca de ações a serem realizadas pela instituição de ensino superior a fim de promover vínculos afetivos em prol da conclusão do curso.

Organizamos a presente monografia da seguinte forma: iniciamos com um capítulo teórico que se divide em quatro subcapítulos, onde tratamos da pandemia da Covid-19 e seus efeitos; do trabalho docente nesse período; da rotina de estudos dos alunos; e dos vínculos afetivos na universidade, que desemboca em uma subseção tratando sobre a importância da afetividade no Ensino Superior e na formação do pedagogo. Demos seguimento trazendo um capítulo que trata sobre os aspectos teóricos dessa pesquisa, que utilizou como ferramentas para produção de dados a entrevista semiestruturada e o questionário. Por fim, no último capítulo, apresentamos e discutimos os dados construídos no decorrer da pesquisa, finalizando, em seguida, com as considerações finais.

² Para acessar os dados dos outros semestres do período diurno conferir anexo a

³ Para acessar os dados dos outros semestres do período noturno conferir anexo b

CAPÍTULO II

PANDEMIA, ENSINO SUPERIOR E AFETIVIDADE

Partindo do tema de nosso trabalho, buscamos fundamentar em quatro tópicos toda a pesquisa que realizamos, são eles: “A devastação e suas consequências”, onde, discorrendo sobre o período pandêmico, apresentamos um breve panorama sobre a educação universitária nesse período; “O labor dos mestres durante a crise”, no qual exploramos as implicações da pandemia na vida dos profissionais da educação universitária; “‘A desolação de covid’: aprendendo em meio ao caos”, em que buscamos apresentar a realidade estudantil acadêmica permeada pelas vicissitudes diárias durante o período das aulas remotas; “‘O coração inteligente de uma criança pode desvendar as profundezas do mundo e dos locais sombrios’: considerações sobre a afetividade no desenvolvimento humano”, no qual explanamos sobre o conceito de afetividade, tratando da importância que a mesma tem na universidade bem como na formação do pedagogo.

2.1 A devastação da pandemia e suas consequências

A pandemia da Covid-19 desestabilizou todas as realidades humanas, gerando crises em praticamente todos os âmbitos, dentre eles, podemos citar a saúde, a economia, a política, a educação, entretanto, a maior crise desencadeada pela pandemia foi a crise humanitária. A humanidade, inúmeras vezes, experimentou situações críticas, quando, devido à luta pelo poder e por privilégios, os que detêm poder aquisitivo e político, brigaram buscando aumentar sua influência e, se aproveitando de situações críticas, permitiram barbaridades. Na pandemia vivenciamos novamente essa realidade (OLIVEIRA, 2021).

No Brasil, vimos isso ocorrer despidoradamente por parte de diversos políticos, empresas e órgãos de variados fins. Para ilustrar essa realidade, podemos citar falas do presidente da república⁴, além de leis que tramitaram no congresso⁵, ou ainda a desestruturação sistemática dos órgãos de proteção e fiscalização ambiental, dando abertura ao garimpo e à mineração ilegal, levando os biomas brasileiros (e especialmente a Amazônia)

⁴ “Temos que ter responsabilidade de fazer tudo em cima de um planejamento. A economia não pode parar. Afinal de contas, não basta termos meios se não tivermos como levá-los ao local onde serão usados” (TV Brasil Gov, 2020).

⁵ Como o *homeschooling*, que pretendia oficializar a educação remota, ou o “Future-se”, que pretende dotar os Institutos Federais de Ensino Superior de uma pretensa “autonomia financeira”, gerando assim um impulso para a privatização e mercantilização da Educação Superior.

à beira de um colapso (OLIVEIRA, 2021). Esse breve resumo da situação social vivenciada no Brasil no período pandêmico é essencial para percebermos que o descaso pelo sofrimento humano e a priorização da economia, em detrimento dos cuidados sanitários e ambientais, atingiram também a Educação.

No ano de 2020, diversos estados decretaram *lockdown*, acreditando que um isolamento de 15 a 20 dias ajudaria a diminuir a taxa de contaminação pelo coronavírus. Todavia, aquilo que duraria quinze dias se estendeu por um período bem mais extenso e todos os âmbitos sociais tiveram que se adequar à essa nova dinâmica. No Ensino Superior, foi adotado o modelo de ensino remoto emergencial através das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, nº 473, de 12 de maio de 2020 e nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL/MEC, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d), que, geralmente, tratavam da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia.

Essas medidas tiveram o intuito de dar continuidade à realidade educacional universitária, visando evitar um prejuízo na formação de diversos estudantes que estavam se preparando para exercerem suas futuras profissões, contudo, inúmeros aspectos foram desconsiderados quando se tratava da execução desse novo modelo de ensino. Dentre eles, destacamos: i) a inexistência de uma plataforma exclusiva para o ensino, onde houvesse ferramentas para a dinamização das aulas; ii) a falta de preparação e formação dos docentes para lidar com meios os meios digitais; iii) a incompatibilidade entre o ambiente de moradia (espaço de diversos outros afazeres) e o ambiente virtual de aula, gerando conflitos nunca antes vivenciados, tanto por docentes quanto por discentes e iv) a desconsideração da realidade social pela qual passavam diversos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, que não teriam condições de optar por esse modelo de ensino. Dessa forma,

Sem tempo suficiente para a preparação de docentes, instituições até então pouco familiarizadas com as ferramentas, linguagens e lógicas próprias das tecnologias educacionais – usadas apenas de forma complementar ao ensino presencial –, se viram em uma situação em que o aprendizado sobre o ensino remoto se dava simultaneamente à sua aplicação, à sua prática. (MÁXIMO, 2021, p. 237).

Se instilou aos poucos o discurso de que “A educação não pode parar”, de maneira semelhante tal ideia foi propagada em relação à economia e, de fato, “O ensino superior não parou e vem assumindo inúmeras demandas, que se somaram às demandas cotidianas advindas do período de isolamento.” (MOURA; CRUZ, 2020, p. 238). Para ilustrar

um pouco dessa realidade, iremos tratar brevemente sobre como se deu a rotina de trabalho dos docentes e o cotidiano de estudos dos discentes.

2.2 O labor dos mestres durante a crise

A realidade acadêmica das Universidades Federais, na maioria de seus cursos, tem fundamentos e práticas em uma rotina que gira em torno de atividades presenciais. Estudantes, professores, técnicos-administrativos, servidores e funcionários terceirizados, estão praticando atividades cotidianamente naquele espaço que é, em sua gênese, o lócus de descoberta e construção do conhecimento.

O ensino remoto foi agravado ainda mais para os docentes se considerarmos que estes ministravam suas aulas para estudantes que, na maioria das vezes, “participavam” das mesmas com as câmeras desligadas. No estudo realizado por Máximo (2021, p. 236-237), sobre a experiência de estudantes com o ensino remoto no ano de 2020, é dado um panorama de como foi a realização das aulas: “As câmeras foram sendo desligadas, os professores passaram a dar aulas com um mínimo de interação com os alunos e, paralelamente, multiplicavam-se pelas redes sociais, *posts*, *tuítes* e *memes* sobre a ‘tragédia’ do ensino remoto”.

Outro aspecto relevante a ser destacado é a introdução (ou intensificação) da perspectiva de produtividade no meio acadêmico à revelia da situação pandêmica que o mundo estava passando e, talvez, em razão desta. Houve uma expectativa geral em torno de publicações por parte dos meios acadêmicos concernentes ao novo coronavírus: tal circunstância nos é apontada nos estudos de Moura; Cruz (2020), quando tratam sobre o movimento de *fast science*⁶, observado nas universidades e meios de pesquisa. As autoras destacam que o tempo necessário para as comprovações científicas não estavam sendo respeitados e que isso significava um grave atentado à credibilidade dos estudos publicados.

Todo o movimento de pressão condizente às pesquisas sobre o vírus afetou intensivamente os docentes que, além de ministrarem aulas de forma remota, ganhavam a responsabilidade de pesquisarem e produzirem conteúdo sobre a natureza do Coronavírus e suas consequências e, assim, “vêm apresentando alta carga de trabalho e produção, onde o tempo para refletir sobre a doença e as novas configurações da sociedade foi suprimido pela

⁶ Movimento de produção científica acelerada que não respeita o tempo de desenvolvimento e maturação dos processos científicos (conferir MOURA; CRUZ, 2020, p. 232-239, onde tratam sobre o conceito de *Qualificação* e problematizam o movimento de *fast science*).

necessidade de produção e publicização de resultados” (MOURA; CRUZ, 2020, p. 238). Notamos que toda uma conjuntura problemática e multifacetada se formou nesse período, e quase nada, ou nada, foi feito por parte das nossas autoridades para amenizar os danos causados a esses profissionais.

Não obstante a falta de planejamento a nível nacional para a realidade educativa nas universidades, a Faculdade de Educação da UFC, desenvolveu um plano intitulado “Participar e incluir: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia – Atividades educativas emergenciais da FACED (UFC)”, onde buscou, além de analisar a realidade educativa num panorama nacional e local, desenvolver um plano colaborativo que almejasse amenizar os impactos que seriam, e já estavam sendo, gerados pelo modelo de ensino remoto emergencial.

O posicionamento adotado nesse plano é contumaz em afirmar que,

As condições de vida dos estudantes, dos docentes, técnico-administrativos e terceirizados, assim como a saúde física e mental de toda a comunidade acadêmica, não devem se reduzir a pequenezas, como, por exemplo, a de cronometrar tempos e ritos acadêmicos. (UFC/FACED, 2020, p. 8)

O fato de nossa faculdade ter adotado uma atitude de reflexão e planejamento, buscando encontrar meios para uma educação mais humana e contextualizada, demonstra que o lócus de nossa pesquisa teve mais possibilidade de construir um ensino baseado na realidade da comunidade acadêmica, a qual precisava de atitudes que fossem desenvolvidas especificamente para suas nuances vividas no período pandêmico. O desenvolvimento de tal plano também atesta que a Faculdade, na figura de seus dirigentes, estava bem à frente das posições tomadas pelos governantes e responsáveis pela educação nesse período, como exposto no que se segue:

Mesmo em situação de calamidade, como a que se apresenta, a comunidade da FACED não vai seguir essa via do ensino remoto. Nossa opção foi por um planejamento coletivo, inclusivo, interdisciplinar, a partir de eixos temáticos, considerando a realidade histórica em que estamos vivendo, especialmente, as especificidades da FACED. (UFC/FACED, 2020, p. 15)

Tendo ciência do exposto, podemos perceber que as dificuldades enfrentadas por professores e professoras não se remeteu apenas ao ensinar propriamente dito, mas também a outras demandas que podem ser consideradas como sobrecargas que se avultaram no cotidiano dos mesmos. É válido, agora, discorrer também sobre a rotina dos estudantes durante a pandemia, e como eles conseguiram lidar com as realidades humanas e acadêmicas.

2.3 “A desolação de Covid”: aprendendo em meio ao caos

As incertezas da Educação Superior em tempos de pandemia, além de prejudicarem as instituições e os profissionais que nelas trabalhavam, atingiram expressivamente a vida de milhares de estudantes no país. Dos diversos percalços vividos pelos discentes no período pandêmico, podemos citar: a difícil situação econômica na qual se encontravam inúmeros estudantes; as mortes que ocorriam nas famílias destes e o fato de vários terem que buscar emprego neste período, tendo em vista que muitos de seus familiares ficaram desempregados.

Em sua pesquisa, Máximo (2021) elencou três dimensões enfrentadas pelos estudantes nesse período, em relação a terem que cursar uma faculdade na pandemia. Tais dimensões foram apontadas pelos próprios alunos, que participaram das entrevistas realizadas pela autora, e são denominadas “estrutural, didática e cotidiana”. A primeira diz respeito às “[...] condições materiais e objetivas que os estudantes possuem para acessar e participar das aulas” (MÁXIMO, 2021, p. 242). Questões como ter ou não aparelhos que tivessem acesso à internet, tais como computador, *notebook* ou celular; possuir ou não alguma forma de se conectar à internet, como *Wi-Fi* ou rede de dados móveis; e ainda, ter em casa algum local adequado para participar de aulas assíncronas, não foram consideradas. Este fator *per se* foi um agravante para que os estudantes tivessem acesso ao direito à educação.

Se ter ou não os meios necessários para acompanhar às aulas remotas são cruciais para os estudantes, não são, entretanto, a única solução para conseguir estudar a contento, pois, como destacado pelas autoras:

Por um lado, prover-se de uma escrivaninha, de uma cadeira, de um *notebook* (ao invés de um celular) ou de um ambiente silencioso passa a ser condição para livrar-se do sono, do desejo de descansar, da vida partilhada na sala ou na cozinha, das interferências do pai, da mãe, da irmã, dos filhos. Contudo, por mais que essas condições sejam alcançadas, integral ou parcialmente, percebe-se que não são suficientes para garantir a experiência satisfatória com as aulas e as atividades letivas. (MÁXIMO, 2021, p. 243).

A segunda dimensão mais apontada pelos estudantes foi a que trata da didática “[...] e que inclui as formas como eles sentem e percebem as estratégias pedagógicas adotadas no ensino remoto, geralmente centradas na aula expositiva ministrada em ‘salas virtuais’” (MÁXIMO, 2021 p. 243). Pensar sobre a realidade didática no modelo remoto de ensino é também refletir sobre a formação docente. Como já destacado, os docentes não receberam preparo para lidar com os meios digitais, tampouco tiveram formações concernentes à

didática a ser utilizada nesse modelo de ensino, salvo os professores que já ministravam de alguma forma aulas on-line.

Essa conjuntura contribuiu para que, em inúmeras situações, o modelo remoto fracassasse e/ou chegasse a um estado de lassidão. Isso nos é apontado no relato que as autoras trazem de uma estudante, que relata suas dificuldades concernentes ao aprendizado:

Às vezes, a aula se torna muito exaustiva, o professor começa a falar seis e meia e vai até dez horas da noite. E a gente tá morrendo. Aí não quer gravar a aula. A gente não vai fixar aquele conteúdo, porque chega uma hora parece que tua cabeça não absorve mais, sabe? (CLEIA, 2020 *apud* MÁXIMO, 2021, p. 243).

O problema elencado torna-se ainda mais complexo se considerarmos que muitos docentes não utilizaram algumas ferramentas que poderiam flexibilizar o acesso dos discentes às aulas, como a opção de gravar as aulas, conforme destacado na fala da estudante.

Alguns professores, almejando uma maior presença dos alunos nas aulas, preferiram renunciar à possibilidade de disponibilizar as aulas gravadas. Poderíamos argumentar que isso visava uma maior aproximação dos estudantes com os professores, ou que não gravar as aulas faria com que os alunos não faltassem e assim não perdessem os conteúdos, ou ainda que o fato de estar presente pudesse gerar uma rede de apoio mútuo entre aqueles que passavam pela pandemia. Tais argumentos, entretanto, são parcos se considerarmos as vicissitudes pandêmicas que constituíram óbice para os discentes, tais como os que estão inseridos na “dimensão estrutural” já supracitada. Lançar mão de metodologias flexíveis para o ensino remoto na pandemia deveria ter sido uma prática comum entre os professores, tendo em vista que toda a realidade vivenciada no período era ímpar na história da humanidade.

Uma atitude que vise o bem dos estudantes e seu aprendizado, levando em consideração suas dificuldades e possibilidades, só pode ser alcançada mediante uma atitude empática por parte dos professores, como afirma Carvalho Neto (2003, p. 59):

A afetividade é um dos principais instrumentos didáticos que o professor possui para o encaminhamento de seu trabalho. Sem ela, mesmo provido de recursos tecnológicos ou de estratégias bem estruturadas, será impossível atingir o objeto a que se destinam suas ações, o aluno. (*apud* RODRIGUES; BLASZKO; UJILE, 2021, p. 65).

Por fim, a última dimensão destacada na pesquisa é a chamada cotidiana, que discorre sobre a dificuldade em conciliar as vivências do lar com as de participar das aulas (MÁXIMO, 2021). A rotina estabelecida nos lares no período pré-pandêmico, era composta por toda uma dinâmica de presenças e ausências das pessoas em suas residências, com o

início do período de isolamento social que se estabeleceu em larga escala no Brasil, tudo mudou; trabalho, estudo, lazer, tiveram que adotar outra dinâmica e, em diversas realidades, deixaram de existir. Por conseguinte, novas maneiras de administrar o tempo e o cotidiano foram surgindo aos poucos.

Novos conflitos, pela convivência frequente e diuturna das famílias, o uso de ferramentas como internet e computador/*notebook*, foram algumas facetas que perpassaram as realidades das famílias brasileiras e

[...] é nessa esfera do cotidiano que se situam as negociações realizadas em casa, o drama do acúmulo ou sobreposição de tarefas e afazeres, dos conflitos instalados a partir da presença (*online*) de professores e seus conteúdos, das reconfigurações de espaços, hábitos e dinâmicas decorrentes da pandemia e do próprio ensino remoto (MÁXIMO, 2021, p. 244).

Tudo isso se agrava se considerarmos que alguns estudantes se tornavam os únicos a poderem sair de casa, tendo em vista que não estavam incluídos nos grupos de risco, como relata o estudante Léo (2020 *apud* MÁXIMO, 2021, p. 244-245): “[...] eu não sou do grupo de risco, então sou eu que tô saindo de casa. E aí, [...]”⁷ eu não quero sair da aula, então muitas vezes, se eu saio, vou andando até o mercado com o celular na mão, com meu fone de ouvido, porque eu continuo a ouvir a aula.” Percebemos, portanto, que as realidades vivenciadas por professores e estudantes foram atípicas e que diversas ações paliativas se desenvolveram em prol da continuidade dos estudos, todavia, a educação não se realiza somente por uma pretensa ministração de aulas, mas mediante as relações afetivas vivenciadas e cultivadas entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas.

Indo ao encontro dessa constatação, o plano Participar e incluir atesta que,

[...] o ensino remoto não contém os principais elementos que alicerçam um processo educativo: o da construção coletiva do conhecimento, da aprendizagem, da capacidade de compreensão do mundo, de um tema, de um objeto; quando a troca consistente que os encontros interpessoais promovem no contato com a integralidade dos sujeitos, que se conectam no mesmo espaço e tempo. (UFC/FACED, 2020, p. 12).

Como destacado por Wertsch (1990 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 76) ao tratar sobre o que ressalta Vygotsky em se tratando da indissociabilidade entre afeto e intelecto: “... os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas”. Se faz necessário, assim, conceituarmos o que são vínculos afetivos e como eles se dão no âmbito do ensino superior, discorrendo sobre sua relevância dentro desse *locus* e suas implicações nos acontecimentos e vivências dos

⁷ Abreviação da autora.

estudantes.

2.4 “O coração inteligente de uma criança pode desvendar as profundezas do mundo e dos locais sombrios”: considerações sobre a afetividade no desenvolvimento humano

Para tratarmos dos vínculos afetivos no Ensino Superior, primeiro se faz necessário discorrer sobre o tema da afetividade, para tanto, explanaremos sobre as perspectivas que alguns autores têm sobre esse tema. Oliveira (1992), discorrendo sobre o pensamento de Vygotsky acerca da relação entre consciência, pensamento e intrasubjetividade, destaca que os mesmos são imbricados de tal forma que separá-los constitui um grave erro, pois,

Vygotsky [...]. Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

E ainda afirma que:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital⁸. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 1989 *apud* OLIVEIRA, 1992, p. 77).

Dotados desta perspectiva, percebemos que, no pensamento vygotskiano, é fator *sine qua non* considerarmos a afetividade como uma idiosincrasia que está inserida e unificada às questões da evolução e do desenvolvimento dos seres humanos. Tratar sobre a afetividade no pensamento de Vygotsky é tarefa de relativa dificuldade, pois a mesma não é citada nem definida como um conceito em si, entretanto, vale destacar que, para o autor, é de suma importância tratar dessa dimensão psicológica ao lidarmos com os seres humanos, e que desconsiderá-la compromete uma análise mais integral do(s) sujeito(s) com que se trabalhe (OLIVEIRA, 1992). Portanto, ao compreender a unicidade entre pensamento, impulsos e afetos, podemos compreender de maneira mais satisfatória não apenas a integralidade dos sujeitos, mas também, e, principalmente, suas motivações e perspectivas sobre a realidade que os cerca e que, efetivamente, vivenciam.

⁸ Em se tratando da divisão que a psicologia fazia entre cognição e emoção no contexto de época do autor.

Outro ponto de vista sobre a afetividade que vale destacar é aquele que Wallon desenvolveu. Dantas (1992) destaca que no pensamento walloniano, o ser humano no estado da infância tem a afetividade limitada às manifestações somáticas, bem como reduzida às situações de contato físico com aqueles que as rodeiam.

Contudo, com a evolução fisiológica e cognitiva,

Depois que a inteligência construiu a função simbólica, a comunicação se beneficia, alargando seu raio de ação. Ela incorpora a linguagem em sua dimensão semântica, primeiro oral, depois escrita. A possibilidade de nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduzem à comunicação tônica: o toque e a entonação da voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva (DANTAS, 1992, p. 90)

Isso nos leva a observar que durante a evolução humana a dimensão afetiva deixa de se limitar meramente ao toque e passa a formas mais complexas de manifestação.

O sujeito vai experimentando inúmeras relações, não só com as pessoas, mas também com os objetos que o cercam, os conhecimentos desenvolvidos durante as eras, bem como o mundo em suas múltiplas facetas. Sobre isso, Galvão (1995, p. 43) afirma que “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva”. Isso não significa que uma exista sem a outra, pois a formação prévia de da etapa anterior serve como base para a subsequente. (GALVÃO, 1995). Sabendo da indissociabilidade entre afeto e cognição, constatamos que, assim como no pensamento de Vygostsky, uma compreensão mais aprofundada das características que constituem o vínculo destas duas dimensões é essencial também na teoria walloniana.

Mister é depreendermos que mesmo após a infância a dimensão afetiva não deixa de ser vivenciada pelos adultos, pois a mesma só tem sua forma de se manifestar modificada pela evolução cognitiva, porquanto,

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensarmos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio. (GALVÃO, 1995, p. 47)

Os fatos teóricos elencados no pensamento de Wallon vão ao encontro do que Paulo Freire (1996) explana em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, onde discorre sobre diversos aspectos das vivências que ocorrem dentro das situações de ensino. Destacamos, aqui, alguns apontamentos sobre a importância que as relações afetivas têm na prática

pedagógica e no trato da educação, onde Freire discorre sobre a postura pedagógico-progressista. O autor afirma:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 120)

As afirmações expostas põem em xeque os moldes de uma educação que tem com o ensino uma relação engessada, onde o conteúdo deve ser “transmitido”, o professor deve ser o detentor desse conhecimento, e o aluno o receptor do mesmo. Isso expõe um modelo educacional que desconsidera a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, exclui uma atitude pedagógica voltada para a dimensão afetiva e humana dos indivíduos. (FREIRE, 1996)

2.4.1 “Estou me sentindo feliz! O que é uma coisa ótima para mim”: a importância da afetividade no Ensino Superior e na formação do pedagogo

Chegando à compreensão, a partir das teorias elencadas, de que as relações afetivas não devem ser negligenciadas dentro das realidades educacionais, podemos afirmar que trabalhar com a afetividade, dentro e fora da sala de aula, é essencial para a formação completa dos sujeitos que se relacionam nos ambientes de ensino. No ensino superior, apesar de se priorizar a construção do conhecimento de maneira crítica e metódica, a educação que ocorre nesse ínterim deve ser imbuída de afetividade e de empatia nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

Além disso, se considerarmos a afetividade como um fator essencial para o êxito acadêmico dos estudantes (RODRIGUES; BLASZKO; UJILE, 2021), passamos à compreensão de que o trabalho do professor acontece de maneira mais satisfatória, quando seu olhar e ação estão embasados não só nos conteúdos a serem aprendidos, mas no afeto sobre o qual se constrói o aprendizado. Portanto, no Ensino Superior, não podemos relegar a afetividade ao descaso, mas devemos buscar desenvolver uma forma de construção dos saberes que se utilize das diversas dimensões humanas que não apenas a cognitiva pois,

[...] o afeto é propulsor e motivador de novas aprendizagens, o qual apresenta articulação com o desenvolvimento cognitivo, visto que o sujeito motivado possui mais segurança em buscar conhecimentos e conseqüentemente passa a aprender com

maior facilidade, o que acaba refletindo na expansão dos saberes e do desenvolvimento cognitivo. (RODRIGUES; BLASZKO; UJILE, 2021, p. 66)

Cabe ressaltar que o ensino pode acontecer ainda que o professor não adote uma posição que considere os aspectos acima destacados, entretanto, essa atitude pode gerar diversos percalços no decorrer do tempo, pois, como afirma Carvalho Neto (2003, p. 59): “as dificuldades encontradas pelos colegas professores passam muitas vezes pelo distanciamento afetivo que inviabiliza a compreensão e, portanto, gera desencontro de objetivos e trajetórias” (apud BLASZKO; RODRIGUES; UJILE, 2021, p. 65).

No processo educativo, entretanto, os afetos que serão trocados devem acontecer também de forma organizada, tendo em vista o bom êxito do aprendizado, como afirmado por Mesquita *et al.* (2021, p. 2110):

Para Vygotsky (1998, p. 157): “Os educadores devem organizar essas ações e todo o complexo processo através de seus momentos críticos”, ou seja, que até mesmo a expressão de suas emoções deve ser pensada, por mais crítico que seja. Pois ela garante aos alunos a forma como vão adquirir e receber o conhecimento ministrado. O processo de ensino-aprendizagem, leva em conta também a parte da afetividade e sua expressão dentro de sala de aula.

Para tanto, se faz necessária uma formação pedagógica que não apenas aborde a afetividade como um apêndice, mas que busque torná-la um componente objetivo dessa formação. Isso se mostra ainda mais indispensável na formação do professor pedagogo, pois devemos considerar que a criança é um ser que tem alternâncias menos demoradas entre as dimensões afetivas e cognitivas e que é extremamente dependente dos adultos que a cercam (GALVÃO, 1995).

Se na educação almejamos a possibilidade da formação de pessoas que desempenhem a autonomia na sociedade em que vivem (FREIRE, 1996), que sejam educadas em seus planos afetivo, cognitivo e motor (GALVÃO, 1995) e que sempre possam pensar e se dedicarem aos estudos partindo de seus impulsos, interesses, emoções e afetos (OLIVEIRA, 1992), é impensável uma formação, e quem dirá uma prática pedagógica, que não seja afetiva, ou que desconsidere essa dimensão. Portanto, o pedagogo, ao interagir com as crianças, necessita ter empatia e sensibilidade, pois “o modo como os professores enxergam a criança é essencial para o sucesso da aprendizagem. Quando não julgam e procuram se aproximar do aluno, acreditam nele, observam seu comportamento e incentivam suas capacidades, ele tem tudo para crescer”. (CAVALCANTE, 2005, p. 54, *apud* RODRIGUES; BLASZKO; UJILE, 2021, p. 64).

A atitude pedagógica precisa ser pautada nesse mesmo olhar para que a efetividade do ensino aconteça. O professor pedagogo, dotado de uma prática que se embasa nas necessidades e capacidades da criança, tem muito mais chances de lograr êxito na construção dos saberes em sala, pois,

O reconhecimento da interdependência entre afetividade, intelecto e motivação contribuem para uma mediação pedagógica empática que reconhece os sinais que podem interferir na aprendizagem, permitindo a definição de estratégias que considerem a especificidade de cada aluno, com uma atmosfera de confiança, colaboração e curiosidade investigativa. (CASTRO; MELO; CAMPOS, 2018, p. 293)

O ato de ensinar tendo como base uma atitude de afetividade e empatia se torna ainda mais imprescindível na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois as leis e diretrizes que tratam dessas etapas educacionais endossam a importância de uma educação que leve em conta todas as dimensões do educando. Para fundamentar o supracitado, trazemos alguns trechos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Em seu artigo 29º, a LDB afirma que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2018, p. 22).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI) em seu artigo 8º, parágrafo 1º, especifica que:

Na efetivação desse objetivo⁹, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

II – a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

[...] X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência - física ou simbólica - e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2013, p. 98)

Tratando sobre o Ensino Fundamental a LDB traz perspectivas consonantes:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

⁹ “A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2013, p. 98)

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2018, p. 22-23)

E ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, ao versar sobre os princípios dessa etapa educacional afirmam que:

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:
[...] III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 131)

Uma educação que busque trabalhar e desenvolver a integralidade das crianças, só poderá ser alcançada quando as dimensões humanas em suas múltiplas facetas, tanto cognitivas como afetivas, forem objeto do trabalho pedagógico, e isso se realiza quando é adotada uma perspectiva de ensino que trabalhe com a transversalidade¹⁰ dessas dimensões. Apresentando possibilidades na busca de uma educação integral, Arantes (2003) propõe uma ação que parta de

[...] três perspectivas diferentes e complementares. A primeira diz respeito à necessidade de incorporarmos, no cotidiano de nossas escolas, o trabalho sistematizado com os sentimentos e afetos, rompendo com aquelas concepções educacionais que fragmentam os campos científico e cotidiano do conhecimento, e as vertentes racional e emocional do pensamento. Para tanto, precisamos ter coragem para mudar a educação formal e transformar os sentimentos, as emoções e os afetos em objetos de ensino e aprendizagem. (p. 124)

Conhecendo o que os documentos oficiais conceituam em relação à essas etapas de ensino, suas orientações sobre as propostas e ações pedagógicas, bem como suas descrições de cada indivíduo que se insere nessas etapas, podemos inferir que só um profissional que tenha sido formado (e buscado uma formação) em vistas de uma educação integral dos educandos, poderá promover atitudes que considerem os fatores acima elencados.

O esforço de se trabalhar partindo de uma atitude contextualizada, se tornou um compromisso que a Faculdade de Educação se dispôs a realizar, pois, “As propostas educativas emergenciais devem estar conectadas com as condições de vida dos estudantes, docentes e técnicos administrativos, apreendidas na pesquisa de caráter permanente realizada em nossa unidade acadêmica - UA.” (UFC/FACED, 2020, p. 17). Um pedagogo que tenha se apropriado das dimensões afetivas que permeiam o ato de ensinar tende a estar atento às inúmeras necessidades que as crianças demonstrarão nas relações que ocorrem em sala, assim

¹⁰ Assim como afirmado por Arantes (2003), na seção onde trata sobre a busca de uma educação integral, em seu livro “Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas”. Para melhor compreensão do tema da transversalidade, conferir as páginas 124-127 do livro supracitado.

como daquilo que elas precisam aprender a construir enquanto sujeitos que vivem em uma sociedade específica, constituída de costumes e cultura próprias.

A evolução humana, portanto, está sempre subordinada a aspectos intrassubjetivos (sejam da área cognitiva ou afetiva), e isso implica que a atitude pedagógica deve estar frequentemente voltada para uma práxis que busque lidar com as diversas áreas humanas dos sujeitos em sala, lançando mão de estratégias múltiplas que dinamizem o ensino, propiciando um desenvolvimento integral mais efetivo. Faz-se premente uma atitude mais humana nas relações educativas, especialmente entre alunos e professores,

E o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 141)

Desse modo, é crucial que a educação se debruce sobre a perspectiva de um ensino mais humano e menos conteudista, que considere se despir da perspectiva indigente de que ensinar é apenas repassar os conteúdos pré-estabelecidos, sem levar em conta o mundo que nos cerca e as subjetividades presentes nos estudantes, especialmente em períodos de crise, sejam essas locais ou mundiais.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos de que maneira se deu a realização de nosso trabalho, desde a espécie de pesquisa que optamos por utilizar, até o trato com os dados que produzimos nesse processo. Discorremos sobre os aspectos metodológicos utilizando como referencial autores como Minayo (2011) e Chizzotti (1995), para embasarmos a escolha pela abordagem utilizada. Também tratamos sobre o *locus* de pesquisa e os sujeitos, apresentando as razões pelas quais os mesmos foram escolhidos partindo dos objetivos a serem alcançados em nosso trabalho.

3.1 O tipo de pesquisa realizada

Para a realização da pesquisa sobre a importância dos vínculos afetivos para a permanência no curso de graduação em tempos de pandemia da Covid-19, utilizamos a perspectiva de pesquisa qualitativa, tendo em vista que ela pode propiciar uma riqueza de dados e impressões, o que nos dará aparato para avaliarmos nossa suposição de trabalho de que os vínculos afetivos são cruciais para a perseverança e consequente conclusão dão curso de pedagogia. Conforme afirma Minayo (2011, p.21), “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A supracitada perspectiva foi escolhida em detrimento doutros ao levarmos em consideração seu foco, que é: “o universo da produção humana, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, [o mesmo] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” (MINAYO, 2011, p. 21). Ela foi escolhida porque nos auxiliou a compreender as percepções dos sujeitos de pesquisa sobre a conclusão do curso após um período de pandemia, bem como a importância que conferem à afetividade como fator para a permanência no curso. Tal escolha se justifica porque,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1995, p. 79)

Foi por esses motivos que também buscamos colher sugestões dos estudantes visando a possíveis modificações na instituição de ensino para a promoção dos vínculos afetivos e combate à evasão. Assim sendo, a concepção qualitativa de pesquisa se fez imprescindível para nosso trabalho, pois foi capaz de proporcionar a realização de uma análise que considerou, principalmente, a relação construída pelos sujeitos com o meio em que se encontram.

3.2 O lócus da pesquisa

O lócus de pesquisa foi a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará no contexto do desenvolvimento de relações afetivas no curso de pedagogia no período pandêmico. A escolha desse local de pesquisa foi realizada devido ao compromisso que o mesmo deve ter para com a sociedade, tendo em vista que é um bem público e deve dar retorno à população, tanto na formação científica quanto na profissional daqueles que buscam se formar no ensino superior; também foi levado em consideração o fato de que o funcionamento das instituições públicas e de seus projetos depende quase que exclusivamente dos cofres públicos, o que nos despertou curiosidade para conhecer se as adaptações no período de pandemia foram realizadas para além da perspectiva de continuação das aulas, considerando também as ações que visavam a permanência dos estudantes na universidade.

A opção pelo curso se deu devido à sua importância para a formação dos futuros profissionais que irão atuar nas diversas áreas que a pedagogia permite, inclusive, e na maioria das vezes, dentro de sala com as crianças, o que pressupõe a presença de vínculos afetivos, especialmente devido à dependência que as mesmas têm daqueles que delas cuidam (GALVÃO, 1995). Esse curso deverá sempre almejar uma formação que seja abrangente, tanto pela ampla área de atuação do pedagogo, como pelas diretrizes que o mesmo terá que seguir ao atuar em sala, tais como a formação integral das crianças e o cultivo da sensibilidade (BRASIL, 2018).

Portanto, ao investigarmos de que maneira os vínculos afetivos incidiram na perseverança dos estudantes em terminar esse curso, poderemos compreender se a mesma é trabalhada de maneira efetiva dentro da Faculdade de Educação, auxiliando na sua internalização por parte dos indivíduos e viabilizando, a partir da construção desse conceito, a sua utilização nos locais de trabalho desses futuros profissionais.

3.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para a realização desta pesquisa entramos em contato com alguns estudantes, convidando-os a participar da mesma, entretanto, nem todos nos deram retorno em tempo hábil para realizarmos as entrevistas, ficando, portanto, apenas seis estudantes, todas mulheres, tendo entre 21 e 30 anos, sendo quatro do período diurno¹¹, e duas do noturno¹², as mesmas estavam cursando entre os sétimo e oitavo semestres (em termos de matriz curricular) e o período de ingresso se deu entre os semestres 2018.2 e 2019.2. Optamos por estudantes dos dois turnos para tentarmos apreender pontos de vista que possivelmente seriam diferentes, buscando contemplar vivências de grupos distintos que presencialmente passam por dinâmicas em parte diversas entre si.

O período de curso escolhido se deu pelo fato de que esses estudantes, tendo ingressado pouco antes da pandemia, vivenciaram de um a três semestres no modelo presencial, tendo uma curta interação e construção de laços afetivos em comparação a todo o tempo de curso, que é de oito semestres. Os sujeitos de pesquisa, portanto, são aqueles que ingressaram quando o ensino era presencial, que continuaram durante o período de isolamento e ensino remoto, e que perseveraram para concluir o curso no fim da pandemia, ou após essa.

Esse recorte foi realizado por três razões: a) para que pudéssemos compreender de que forma os vínculos afetivos influenciam na pandemia e se são um fator crucial, na permanência do curso de pedagogia nessa instituição de ensino; b) devido à uma das principais finalidades do curso escolhido, que é formar professores que trabalharão com as crianças das primeiras etapas da educação básica e que, portanto, irão lidar com indivíduos que são muito dependentes dos adultos à sua volta, especialmente no aspecto do cuidado e do afeto (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992), e; c) para compreendermos de que maneira tais conteúdos são trabalhados na formação pedagógica, levando em consideração que o professor das etapas iniciais tem de promover uma educação que busque formar de maneira integral os sujeitos em sala (BRASIL, 2013; 2018).

3.4 A construção dos dados

Para a realização desta pesquisa, utilizamos na coleta dos dados a entrevista semiestruturada para conhecermos os aspectos mais subjetivos dos sujeitos, tendo uma maior possibilidade de adentrarmos em nuances da temática previamente não supostas por nós, e que por ventura nos fossem apresentadas, também utilizamos o questionário, onde colhemos

¹¹ Respectivamente no texto as estudantes Coraline (22 anos), Didi (23), Flora (21) e Madoka ().

¹² Respectivamente no texto as estudantes Valente (21 anos) e Yumi (30).

informações básicas, tais como idade, semestre de ingresso, bem como os nomes fictícios que os sujeitos gostariam que fossem adotados¹³. Contatamos pessoalmente alguns estudantes, e, daqueles que conseguimos resposta positiva, entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido, onde os mesmos deram permissão para o uso das entrevistas e questionários, após isso marcamos datas para nos encontrarmos e conversar em locais onde as estudantes se sentissem confortáveis, cinco escolheram a Faculdade de Educação e uma preferiu ser entrevistada via a plataforma *Google Meet*. Os encontros aconteceram no período entre 30 de março e 18 de abril de 2023.

Para a produção de dados realizamos a gravação das entrevistas através do gravador de um *smarthphone*, e depois transcrevemos as mesmas em nosso computador, essas ficaram arquivadas na memória interna dos dispositivos bem como na nuvem, em nosso *Google Drive*. Esse procedimento foi necessário tendo em vista que, com os dados arquivados, poderemos sempre acorrer a esses para melhorarmos nosso trabalho e também para futuras publicações de artigos e trabalhos acadêmicos que tratem do que foi explorado.

Antes de iniciar o diálogo, sempre informávamos que a entrevista seria gravada e depois transcrita para os fins necessários a esta pesquisa. Todas as estudantes concordavam e assim prosseguíamos com as perguntas. Durante a execução do processo, as entrevistadas iam, aos poucos, ganhando confiança nos apontamentos que realizavam, tendo em vista o caminho traçado pelas perguntas que gradativamente buscavam adentrar nas perspectivas e pontos de vista de cada uma. Algumas demonstravam conhecimento sobre o tema e dessa forma falavam com confiança e propriedade, conseguindo discorrer amplamente sobre os assuntos de cada questão, outras, no entanto, pareciam demonstrar jamais ter refletido acerca do tema de maneira mais demorada, o que gerou, ainda que brevemente, um tempo para se deterem em algumas perguntas, foram elas, se as ações da faculdade tinham sido efetivas no período da pandemia e quais sugestões elas poderiam dar à instituição para promover os vínculos afetivos.

3.5 Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento de dados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), tendo em vista que esse método é amplamente utilizado em pesquisas nas ciências humanas. Na organização da análise utilizamos as três fases propostas pela autora:

¹³ Tendo em vista que nosso trabalho versa sobre afetividade, sugerimos a escolha do nome de alguma personagem de desenho com o qual cada um se identificasse. Conferir Apêndice A.

“1) a pré-análise;
 2) a exploração do material;
 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 1977, p. 95).

Na primeira etapa, organizamos o material através da transcrição das entrevistas, em que, todas as respostas, de maneira ainda indiscriminada, constam, respeitando à regra da exaustividade (BARDIN, 1977, p. 97), também cuidamos que todas fossem homogêneas e pertinentes no sentido de que pudessem:

[...] referir-se todas a esse tema¹⁴, ter sido obtidas por intermédio de técnicas idênticas¹⁵ e serem realizadas por indivíduos semelhantes¹⁶. [...] os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise”. (BARDIN, 1977, p. 98).

Lemos todos os dados produzidos e fomos gradativamente comparando-os com os nossos pressupostos, que seriam exploradas nas etapas posteriores, da mesma forma em que já buscávamos identificar onde os excertos das falas ficariam melhor colocados respeitando cada objetivo específico.

Após isso, iniciamos a exploração do material realizando a sua categorização através dos recortes tendo em vista cada objetivo específico, isolando as respostas em torno desses para construirmos um panorama sobre os aspectos que desejávamos compreender a partir das falas das entrevistadas.

Por fim, demos início à análise das informações recolhidas, buscando perceber as correspondências que surgiram bem como as diferenças entre as respostas das estudantes, para melhor compreendermos o sentido que cada uma dava aos temas das perguntas que propúnhamos. Procurando interligar com nossos pressupostos os apontamentos realizados pelas estudantes, nos dedicamos a perceber se existiam pontos de conferência e dissidência entre o que foi destacado por elas e entre o que expusemos.

Tendo explanado sobre nossa metodologia, convém passarmos para a análise de dados. No próximo capítulo expomos o que foi angariado das falas das estudantes que se tornou material de análise tendo como princípio os objetivos que propomos em nossa pesquisa, buscamos sempre intercalar os excertos com nossa fundamentação teórica, a fim de embasarmos nossas conclusões acerca do que foi exposto.

¹⁴ A importância dos vínculos afetivos para a permanência no curso de graduação em tempos de pandemia da Covid-19.

¹⁵ Questionário e entrevista semiestruturada.

¹⁶ Estudantes do curso de Pedagogia da UFC que passaram pelo período pandêmico.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS

Dividimos o presente capítulo em três subseções; na primeira buscamos conhecer as percepções que as estudantes têm sobre a relação que os vínculos afetivos desempenharam na promoção da permanência dentro da pandemia, nesse tópico apresentamos as dificuldades enfrentadas pelas discentes, bem como diversas situações vivenciadas por elas que motivaram ou não sua perseverança na graduação; a segunda subseção discorre sobre a importância que teve o trabalho com vínculos afetivos na formação em meio à pandemia, onde, as estudantes exploraram aspectos como formação afetiva no curso de pedagogia e para a atuação do futuro pedagogo; por fim, na última subseção, apresentamos as sugestões propostas para a promoção dos vínculos afetivos dentro da Faced-UFC, tanto para a instituição macro quanto para os docentes.

4.1 “Nossos corações batem como um só”: percepções dos estudantes sobre a relação entre os vínculos afetivos e a permanência no curso em meio a um período pandêmico

Buscando conhecer a relação estabelecida pelas estudantes entre os vínculos afetivos e a permanência na pandemia, trouxemos alguns questionamentos que abrangiam as diversas áreas da vivência destas nesse período. Elencamos algumas possíveis dificuldades que os mesmos poderiam ter vivenciado, tais como dificuldade financeira, psicológica e, mais especificamente, dificuldade no ensino remoto.

Dentre as possibilidades que expusemos, todas destacaram que o isolamento/solidão e algumas práticas metodológicas foram as maiores dificuldades enfrentadas por elas, ainda que houvesse empecilhos de outra ordem:

“[...] foi dificuldade social, a pandemia mexeu muito nisso, dificuldade financeira e dificuldade com a educação bancária.” (DIDI)¹⁷

A presente entrevistada trouxe um dos fatores que acreditávamos fosse um grande empecilho para a vivência estudantil nesse período, entretanto, ao contrário do que supúnhamos, essa não foi uma realidade que apareceu com ênfase nas falas, nem tampouco como um peso tão significativo para elas, como podemos observar prosseguindo na análise das respostas.

¹⁷ Optamos pelo recuo das falas com menos de três linhas para distinguir quais são as considerações das estudantes e quais são as nossas.

“Concentração nos conteúdos, horário de estudo, um ambiente confortável, né? Pra aprendizagem.” (VALENTE)

“[...] eu não conseguia me adaptar a essa metodologia de ensinar, adotado pra poder a gente conseguir seguir, e aí influenciou negativamente, como eu não me adaptava, eu coloquei menos cadeiras, eu pensei em desistir, eu pensei em trancar [...]” (FLORA).

“Solidão. Foi um problema sim.” (CORALINE).

“Desregulação emocional, solidão e perda de rotina.” (MADOKA)

Na universidade o que eu senti mais dificuldade foi na individualização desse processo, porque, eu não conhecia direito as pessoas, né? Que eu estava, lá na disciplina, eu não estava mais acompanhando a minha turma, porque, como eu disse, eu fui fazendo mais devagar, fui fazendo outras disciplinas. [...] acho que a palavra é essa, individualização, esse isolamento me distanciou, me deixou meio desnorreada, assim. (YUMI)

Os apontamentos feitos por essas entrevistadas destacam como dificuldades: a mudança de metodologia no ensino, a solidão e o processo de individualização decorrente do desse novo modelo adotado. Podemos inferir, portanto, que o fato de estarem isoladas foi a vivência mais complicada para elas no curso durante o período pandêmico, isso é crucial para percebermos que até realidades de ordem estrutural, a saber financeiras, ficaram em segundo plano diante do distanciamento oriundo da reclusão em casa.

Essas falas das estudantes vão ao encontro aos resultados das pesquisas que citamos em nosso trabalho (MÁXIMO, 2021; MOURA; CRUZ, 2020; RORIGUES; BLASKO; UJILE, 2021). Isso atesta que os óbices vivenciados pelos discentes foram, de um modo geral, os mesmos, o que nos instiga ainda mais a conhecermos de que maneira essas realidades foram vivenciadas pelos estudantes do curso de Pedagogia, e se os vínculos afetivos foram um meio do qual lançaram mão para prosseguir na graduação.

É válido apresentarmos a hipótese que Máximo (2021) levantou em sua pesquisa partindo dos pontos elencados pelas respostas dos estudantes, tanto para realizamos uma comparação com os dados de nosso trabalho, como para dar mais ênfase aos nossos apontamentos.

Ela expõe:

Aqui a hipótese é a de que as percepções de “queda” na qualidade do ensino se originam também na tendência expressa de transpor para as plataformas digitais métodos de ensino típicos do ensino presencial, sem uma reflexão mais detida sobre as condições em que os estudantes “assistem” as aulas e realizam seus estudos (p. 246).

Os apontamentos feitos pelas estudantes por nós entrevistadas demonstram que, assim como afirmado pela autora, uma das realidades que minou um êxito maior do ensino remoto e que os desmotivou, foram as práticas docentes/metodológicas que não levavam em consideração os aspectos que perpassavam as vidas dos alunos, práticas que não eram dotadas de empatia e escuta, que eram movidas pela simples necessidade de dar prosseguimento às aulas e aos conteúdos a serem aprendidos.

A falta de uma atitude docente que levasse em consideração as realidades vividas pelos discentes nesse período, na Faced, é paradoxal, pois como já citado em nosso trabalho, no plano emergencial proposto pela faculdade, as atividades a serem desenvolvidas deveriam ser contextualizadas, considerando “a heterogeneidade como princípio de avaliação, bem como os diferentes ritmos de aprendizagem no planejamento do ensino¹⁸ e, por isso mesmo, diversos instrumentos.” (UFC/FACED, 2020, p. 19)

A despeito dos pontos negativos expostos pelas estudantes durante o período pandêmico, foram apresentados também pontos positivos. Das que foram entrevistadas, três apontaram que o período de isolamento na pandemia trouxe pontos positivos na sua formação, duas especificamente destacaram que o modelo remoto emergencial as ajudou, pois deu-lhes a possibilidade de entrar em bolsas e monitorias, bem como as impulsionou para concluir o curso e entrar numa pós-graduação.

Quando a gente não estava na pandemia eu não podia fazer parte de monitorias, por exemplo. [...] porque eu tinha que trabalhar. A bolsa exige que você não tenha outro vínculo empregatício, né. Então a pandemia, me fazendo ficar dentro de casa, ela me ajudou a ter esse tempo pra poder estar dentro da monitoria. (YUMI)

“[...] por causa dessas dificuldades que iniciaram durante a pandemia eu corri atrás de uma bolsa de estudos para conseguir a ajudar em casa, [...] me ajudaram muito a questão de que eu tinha que focar pra terminar logo e seguir a pós-graduação e isso empurrou muito.” (DIDI)

Uma das entrevistadas apresentou um ponto positivo que é importante para nosso trabalho, tendo em vista que, nesse caso, as interações sociais eram complicadas para a mesma:

“Mas no geral eu acho que teve mais pontos positivos. Óbvio que globalmente foi péssimo, mas individualmente, pra mim, foi bom, porque eu tinha passado o primeiro semestre com muita ansiedade, tipo, sem saber socializar.” (CORALINE).

Sob a ótica dessa estudante, percebemos que nem sempre a interação entre os pares educativos gera estabilidade emocional, no caso exposto notamos isso, no modelo

¹⁸ Grifo nosso.

presencial ela se sentia instável devido às necessidades de contato com os outros estudantes, o que a fez ter uma perspectiva boa sobre o modelo remoto, entretanto, mais à frente traremos uma fala onde a mesma destaca que os vínculos gerados dentro do período remoto a ajudaram a perseverar na graduação.

Tendo ciência do exposto até aqui, se faz necessário, a partir de agora, trazermos à margem a importância que os estudantes atribuíram aos vínculos afetivos para a permanência no curso dentro desse período.

Todas as entrevistadas ressaltaram que os vínculos afetivos desenvolvidos antes, durante e/ou depois do isolamento social, foram um pilar de extrema importância para que não desistissem da graduação na pandemia. Quando questionadas sobre, as estudantes afirmavam:

“Sim, sim, porque, como eu disse, tinha um processo de individualização [...]” (YUMI).

Eu digo que cem por cento, assim, tipo, se não fossem os meus amigos né, tipo, sempre estando junto, falando dos trabalhos, me ajudando no conteúdo a produzir realmente os trabalhos, a discutir, né? O que eu entendi na aula, ou até mesmo falando sobre os meus problemas pessoais, né? Tipo, me identificando com as demandas que a pessoa tinha, eh, foi essencial, assim, pra minha permanência, né? Porque eu não me sentia sozinha. Sempre tinha alguém que me entendia ou já passou ou tava passando por alguma dificuldade que eu tava passando no momento. Então foi, assim, fundamental, o apoio. (VALENTE)

Nessa fala encontramos o aspecto da ajuda mútua entre os discentes para lidar com as dificuldades que surgiam no decorrer das disciplinas, isso foi vivido pela estudante de forma tão concreta que se tornou um suporte essencial para a mesma no modelo de ensino remoto. Além da recíproca ajuda nas disciplinas, a entrevistada destaca que, estar experimentando as mesmas dificuldades com os seus pares e usufruir do compadecimento dos mesmos, se tornou crucial para a sua permanência bem como para combater a solidão causada pelo isolamento social. Isso destaca a relevância que os vínculos afetivos desempenharam para a discente no seu processo formativo na pandemia.

De maneira similar, Flora destaca a ajuda mútua entre os amigos que tinha na faculdade para seu bom desempenho nas disciplinas como força motivadora para prosseguir na graduação:

Eh, essa questão dos meus vínculos afetivos foi, apesar de poucos, foi o que realmente me sustentou, porque mesmo quando eu não fazia cadeira junto com os meus colegas que eu tinha mais afeto aqui dentro, eles que diziam, “não, eu posso te ajudar em tal coisa”. É o compartilhamento mesmo, né, de trabalho, de pesquisa e tudo, foi o que me motivou a continuar, porque eu acho que se eu não tivesse esse apoio eu não ia conseguir, sabe? (FLORA)

Na colocação a seguir, Coraline traz um novo fator, a ação dos docentes em relação não só às disciplinas que ministram, mas na ajuda interpessoal e humana que alguns dispensaram a ela nesse período. Para a mesma, outras perspectivas para prosseguir na graduação foram apresentadas por professores que tiveram uma posição de empatia e confiabilidade, permitindo a abertura da estudante para com eles:

Os professores que eu pude confiar e enfim, desabafar e tudo mais. E aí, elas me ajudaram no sentido de me tranquilizar em relação a dúvidas internas, questionamentos e tudo mais, e aí me tranquilizaram nesse sentido, pra não abandonar o curso, nem sair, nem fazer qualquer outra coisa, e sim continuar na graduação, porque tem muitas outras alternativas dentro da pedagogia. (CORALINE)

Por fim, expomos também o relato de uma das estudantes que salienta a relevância que a família teve para graduação (a mesma escolheu a pedagogia devido à influência de sua mãe), bem como na sua formação em meio à pandemia. Ela sinaliza a magnitude que o apoio familiar desempenhou no seu processo de vivências acadêmicas em meio ao isolamento social:

Porque os meus pais são as pessoas que mais me apoiam, e eu entrei na pedagogia por causa da minha mãe. [...] e aí, durante a pandemia, foi um tempo que meu pai, ele parou pra me escutar, parou pra pesquisar também, e ele começou a me apoiar muito, então assim, se eu quisesse falar de alguma disciplina, ele sentava e ficava ouvindo lá eu falando, treinando pro seminário, ele ficava lá, só ouvindo [...] então, se não fosse meus pais, sinceramente, eu não teria ficado no curso, na verdade eu nem taria aqui pra começar né, aqui que eu tô dizendo na federal [...] (DIDI)

Trouxemos as falas acima elencadas pois as mesmas apresentam vínculos afetivos de diversas estirpes, são estas: entre discentes, docentes e familiares. É importante destacar esse fato para conhecermos que, durante a pandemia, as relações que sustentaram a permanência no curso ultrapassaram o âmbito acadêmico, e isso nos leva a outro questionamento: as ações por parte da Faced para promover uma rede de apoio entre a comunidade acadêmica foram eficientes no parecer dos estudantes? Buscaremos responder a essas questões mais à frente, na última subseção desse capítulo, partindo do que as discentes nos trouxeram em suas falas.

Os dados que expusemos até o presente momento, se constituem como rico material para crermos que nossa hipótese de pesquisa (de que os vínculos afetivos foram cruciais na permanência dos estudantes e na sua formação pedagógica durante o período pandêmico) tem fundamento, não apenas teórico com base em pesquisas de terceiros, mas prática e constatável na realidade dos estudantes de nossa Faculdade de pedagogia, pois suas percepções sobre o fator “vínculo afetivo” como promotor da permanência em meio à

pandemia, são claras e atestam que, de fato, ambos estão interligados. Entretanto, em nossa suposição, também pretendíamos avaliar a importância conferida pelos estudantes ao trabalho com a afetividade em sua formação pedagógica no citado período e, para tanto, se faz necessário expor as falas das mesmas na próxima seção.

4.2 “Aprendo enquanto amo e amo enquanto aprendo”: a importância que os estudantes conferem aos vínculos afetivos para a sua formação docente no período pandêmico

Para conhecermos as perspectivas que as entrevistadas apresentavam sobre esse ponto, realizamos as seguintes perguntas: se elas consideravam que a afetividade era um fator de relevância na formação pedagógica; se já haviam parado para refletir sobre o tema da afetividade de maneira sistemática e; se consideravam que as ações da Faculdade de Educação envolvendo a afetividade na formação pedagógica tinham sido eficientes no período pandêmico. Para maior organização, separamos as respostas a cada questão por tópicos.

4.2.1 “A educação gira em torno das pessoas”: afetividade na formação pedagógica

Em resposta à primeira pergunta as estudantes destacaram:

“Sim, porque é como eu te falei, né? Quando a pessoa é muito isolada aqui dentro, ela pode ter dificuldades que ela não é capaz de superar porque ela está sozinha” (FLORA)

“Claro, porque a universidade, ela é um espaço muito competitivo, muito excludente. Você precisa ter vínculos com outras pessoas ali, pra você não desistir de estar naquele espaço, porque senão você se sente muito sozinha.” (YUMI)

Com certeza, eu acho que sem afetividade o ambiente fica totalmente impróprio pro aprendizado, né? Tipo, eu acho que uma pessoa que não tem, assim, vínculos na faculdade, passa por muito mais dificuldades, né? De concluir o curso e até mesmo conviver aqui nesse espaço, né? Que é tão, muitas vezes, sei lá, opressor, não sei, parece uma caixa, né? (VALENTE)

Filtrando aqui as falas das entrevistadas percebemos que em todas aparecem aspectos da faculdade, quais sejam: situações que ultrapassam as capacidades dos estudantes, a competitividade e exclusão do sistema universitário e o ambiente físico, essas geram, para elas, um contexto que torna a afetividade um fator imprescindível no decorrer da graduação.

Portanto, os vínculos afetivos na formação pedagógica foram considerados como pilar para esta última, na medida em que perpassou as histórias das estudantes e mais especificamente suas vicissitudes na pandemia. O fator “afetividade na formação pedagógica”

foi interpretado, num primeiro momento, como “afetividade experimentada na formação em meio à pandemia.”

Apresentamos, a seguir, as respostas das outras três estudantes:

“Sim. Porque somos humanos sociáveis. [...] porque como a gente vai trabalhar com seres humanos, crianças, né? Tem que ter esse vínculo e esse afeto pra desenvolver uma construção afetiva num relacionamento positivo na vida dessa criança.”
(CORALINE)

Sim. Tanto vinda dos professores, quanto dos colegas é essencial, em todo o processo educacional. Porque os sujeitos da educação são pessoas, e são pessoas que tem afetividade como característica, eh, não é central, mas é tipo muito, muito importante, é uma coisa intrínseca dos seres humanos em todas as fases da vida, de serem afetados por coisas o tempo inteiro, e aí acaba que não tem como excluir isso tudo do contexto educacional, nunca. (MADOKA)

Essa resposta, é importante destacarmos, nos remete ao que já fora apontado por Galvão (1995) quando expõe que o movimento pendular entre cognição e afeto apontado por Wallon perpassa todas as fases da vida humana, ressaltando o quanto o trabalho com essa última sempre é importante entre os sujeitos envolvidos nas situações educacionais.

A pedagogia, por si só, ela é uma relação de afeto, não tem como você ser pedagogo se você não tem afetividade, por que a pedagogia por si, a educação, ela gira em torno das pessoas, do meio social. Educação é pra transformar as pessoas, então se você não tem afeto nenhum por ninguém, por criança, por adulto, por professor, você não vai se constituir como humano, você vai ficar parado no tempo. Então assim, quando eu entrei na pedagogia, eu tinha afeto pelos meus pais, hoje em dia eu tenho afeto por muito mais, [...] eu percebo, na verdade desde o ano passado, que a gente voltou pós pandemia, o como a afetividade constrói um ser humano, o quanto isso é perfeito, não importa se isso é só na teoria, até na teoria isso ajuda, imagine na prática. (DIDI)

Didi traz uma informação que não apareceu nos outros relatos, ela destaca que a afetividade em meio à formação a transformou, a construiu como humana, que durante o percurso pandêmico e após esse os seus vínculos se expandiram, possibilitando um maior desenvolvimento pessoal. Essa experiência se reflete em seu posicionamento quando afirma que a pedagogia é uma relação de afeto por si só e que um sujeito permanece parado no tempo caso não seja afetivo nas relações educativas que o perpassam.

As entrevistadas acima destacam como pontos em comum que a afetividade na formação é imprescindível tendo em vista que: i) o trabalho educacional se dá com pessoas que vivem em sociedade e que têm, a vida inteira, experiências afetivas; ii) a atividade pedagógica há de acontecer com crianças, que necessitam de relacionamentos positivos para a sua construção como seres humanos; iii) a pedagogia é afetiva por natureza e tem o dever de transformar os sujeitos que estão inseridos nas relações educacionais.

Os excertos aqui apresentados concordam quase que de maneira literal com o que Paulo Freire fala ao tratar do bem querer aos educandos, em seu livro *Pedagogia da autonomia*; ele afirma:

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa a problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (FREIRE, 1996, p. 144)

Vale destacar também o que Arantes (2003) problematiza acerca da formação cidadã dos estudantes realizando o seguinte questionamento:

[...] afinal, como almejar uma escola de qualidade [e por que não uma universidade de qualidade] - comprometida com a formação para a cidadania -, se não rompermos a forte separação, ainda vigente, entre a aprendizagem escolar centrada apenas nos aspectos cognitivos da mente humana e a vida cotidiana, incluída de afetos, valores, sentimentos e emoções? (p. 124)

Realizando essa análise, no caso das respostas apresentadas acima, surge uma outra perspectiva sobre afetividade na formação, e essa baseada no trabalho que como profissionais da educação os estudantes, de uma forma geral, irão desempenhar, mais especificamente com as crianças. Portanto, para essas entrevistadas, “afetividade na formação pedagógica” é compreendida como “experiência vivida no percurso de formação acadêmica como instrumento para a atuação profissional”.

Mister é compreendermos a diferença sutil entre os ângulos sob os quais as estudantes enxergaram a relação entre afetividade e formação pedagógica, pois, ainda que todas expressem que ambas as temáticas são interligadas de maneira indissociável e se refiram ao tema partindo de suas vivências pessoais, as primeiras não pareceram considerar a afetividade como um fator para além da permanência, enquanto as segundas refletem sobre isso como um pilar, não só nas experiências que viveram no período pandêmico, mas no exercício da profissão de pedagogas.

Para as entrevistadas do primeiro grupo, filtramos mais ainda a pergunta e questionamos se, nas suas práticas como pedagogas, a afetividade tinha importância partindo da formação que tiveram na Faced. Duas delas se expressaram da seguinte maneira:

A gente não vai olhar com uma visão separada, né, trabalhar só técnicas e conteúdos de dentro de sala de aula. A gente tem que entender que a gente também se forma além de profissional, a gente se forma ser humano. [...] Então eu acho que é, é sim, porque é um eixo. A gente tem que trabalhar com esse eixo de humanização, né? De ver a criança como ser humano. E da gente também se ver como ser humano. (FLORA)

Porque eu tive uma criação que foi muito agilizada, você tem que ser agilizada, não teve muito abraço, não teve muito carinho, e quando você entra na pedagogia se fala muito sobre isso, se fala muito sobre isso quando você vai lidar com as crianças, entendeu? E, de certa forma, você leva isso pra sua vida. (YUMI)

A outra estudante permaneceu associando a afetividade na sua formação como fruto das suas relações interpessoais:

Acho que com certeza influencia e sem isso eu acho que eu não sairia daqui sem todos os aprendizados, né? Que grande parte dos aprendizados foram por causa dos vínculos, seja numa conversa normal, tipo casual, pelos corredores, ou até mesmo em trabalhos, né? Acadêmicos. Sempre essa troca de informações foram muito presentes e sempre tive consciência que isso me ajudava de todas as formas aqui na faculdade como na minha vida pessoal. (VALENTE)

Isso apresenta a afetividade experimentada na crise como fator de prospecção para a atividade pedagógica, alargando os panoramas de nossa hipótese, pois aquilo pelo que as estudantes passaram no ensino remoto não se limitou a elas, mas se estendeu às suas atuações futuras, ultrapassando a importância de se trabalhar com o tema na formação apenas naquele período, mas além.

Ao afirmarmos que a compreensão do tema para o segundo grupo de entrevistadas, a saber, Coraline, Didi e Madoka, é mais profundo, não alegamos que o primeiro grupo desconheça o quanto a afetividade será importante na sua atuação pedagógica, pois as mesmas, quando questionadas mais especificamente sobre a prática pedagógica, logo fizeram uma relação mais direta entre afetividade e formação, apenas ressaltamos que a reflexão das que compreendem o segundo grupo sobre o que vivenciaram como seres humanos em formação, influenciou diretamente nas suas pretensões de como trabalhar com as crianças e afluíram imediatamente em suas falas quando foram questionadas sobre a afetividade como tema, experiência e relação com a práxis futura.

4.2.2 “Aprender sem refletir!?”: conhecimento a partir das experiências

Analisaremos, agora, as respostas à segunda pergunta, a saber, se as estudantes já refletiram alguma vez de maneira sistemática sobre a afetividade em sua formação pedagógica.

“Eu acho que desde o primeiro semestre eu sempre pensei nisso, de como os meus amigos influenciam, né?” (VALENTE)

“Não.” (CORALINE)

“Não. Eu nunca fiz isso.” (FLORA)

Sim, sim. Foi realmente disciplinas de, é tipo, eu tive reflexões sobre isso em disciplina de psicologia da educação e educação infantil, muitas disciplinas de educação infantil falam sobre isso ou professores em geral, às vezes eles só mencionam afetividade. [...] Acho que é, que sobre alunos no ensino superior a gente não fala tanto aqui na pedagogia, a gente fala muito de afetividade crianças e adolescentes e adultos em outros contextos. Não na na universidade. (MADOKA)

Sim, eu acho que algumas vezes eu já ouvi alguns professores levantando esses pontos da afetividade. Eh, professores de didática, professores de educação infantil, professores de arte e educação, professores mais que lidam com as salas de aula, em educação infantil principalmente. (YUMI)

[...] eu comecei a pensar inclusive no começo da pandemia quando eu fiz o segundo semestre, porque eu tava na disciplina de pedagogia hospitalar e aí eu não cheguei a ir, mas eu já ficava assim, “meu Deus como é que eu vou me relacionar, como é que eu vou construir a questão da afetividade com crianças com câncer?” Eu ficava muito isso martelando na cabeça, né, e como eu não pude ir, foi até que leve pra mim, porque eu não tava preparada pra aquilo e aí eu fiquei pensando e refletindo sobre essa questão, né, do quanto é importante a questão da pedagogia pras crianças, [...] eu fiz a disciplina, depois, de educação infantil e a professora martelou muito a questão da afetividade, então eu comecei a ter o interesse em relação a isso na educação infantil no estágio, quando eu fui fazer, eu escrevi no meu trabalho sobre a questão da afetividade, a importância da afetividade no dia-a-dia da escola, então eu creio que sim, eu já pensei muito e já pesquisei inclusive acho um tema muito interessante e importante (DIDI)

Cabe ressaltar, na última fala acima, que uma disciplina, como a de pedagogia hospitalar, que proporciona vivências extremas, tais quais a citada pela estudante, de crianças com câncer, levou a estudante a sentir de maneira concreta a necessidade de uma atuação pedagógica que seja exercida com afetividade. O fato de não poder ter essa experiência foi elencado como algo positivo, tendo em vista o estado no qual a estudante se encontrava nesse período, entretanto, a marca gerada pela reflexão crítica acerca das próprias capacidades e aparatos teóricos e humanos tidos por ela, modificaram sua maneira de pensar a pedagogia.

Os resultados dessas respostas são instigantes se considerarmos as falas das estudantes em outros momentos. Das seis entrevistadas, duas afirmaram que nunca refletiram de uma maneira mais organizada sobre a afetividade dentro da formação pedagógica, uma apontou que sua reflexão partiu de suas relações, onde percebeu que essas a “formavam” para trabalhar com a afetividade, por fim, três destacaram que já pensaram de uma maneira sistemática sobre esse tema na sua formação, tal percepção foi suscitada por professores e disciplinas que estão intimamente ligadas à utilização da afetividade como eixo de seus conteúdos. Percebemos, assim, que o despertar da consciência para esse tema, e talvez para outros de igual relevância, se dá praticamente de maneira integral a partir de situações educacionais onde os docentes e as propostas por eles utilizadas enfatizem o peso assunto.

Observando os dados que as entrevistadas trouxeram antes de realizarmos essa pergunta, notamos que, I) a afetividade perpassou as vivências de todas elas de forma positiva, negativa ou neutra, e isso gerou a percepção do quanto é importante trabalhar com a afetividade no processo formativo; II) boa parte das estudantes, 5/6, destacaram que se faz necessário o trabalho com a afetividade na e para a formação pedagógica para uma melhor atuação das mesmas no desempenho de suas profissões; III) a despeito de todas as vivências com a afetividade no percurso formativo, ainda houveram duas estudantes que jamais pensaram de forma sistemática sobre a mesma em sua formação pedagógica, e; IV) não obstante a diferença em compreender a relação do tema, existe nas falas das estudantes um ponto de confluência, pois, todas consideraram a afetividade como crucial na formação pedagógica a partir do trabalho com essa dentro do período pandêmico, ou seja, independente se umas discorrem sobre a temática somente sob a ótica das experiências vividas e que foram basilares para a sua permanência, e outras adotem uma postura para além do período pandêmico ao se referirem sobre a relação “afetividade X formação no curso”, todas mediram seus apontamentos a partir das vivências na faculdade em meio à pandemia.

4.2.3 “Acho que não // Acho que sim”: ações da Faced envolvendo a afetividade

Completamos as análises das falas trazendo alguns recortes sobre a percepção das estudantes acerca das ações da Faced no período pandêmico abordando a afetividade na formação pedagógica. Quando questionadas sobre se essas ações haviam sido realizadas a contento, elas responderam que:

“Eu não diria satisfatória, mas ela teve sempre presente. [...] Podia ser mais, de alguma forma. [...] Poderiam ter mais ações voltadas pra isso dentro da pedagogia.”
(YUMI)

O apontamento feito pela estudante, demonstra que a afetividade na formação dentro desse período esteve presente, ainda que a mesma não conseguisse especificar de maneira ela se manifestou, entretanto também apontou que poderiam existir ações que motivassem isso de alguma maneira, as sugestões que tanto essa como as outras discentes apresentaram serão exploradas na próxima subseção. Voltemos, portanto, às outras falas.

Valente se expressou da seguinte forma:

Acho que não, tipo, a faculdade assim não, porque era algo mais mecânico, né? Sei lá. A gente já assistia a aula e pronto. Fazer os trabalhos e pronto. Acho que foi muito mais uma coisa pessoal minha de ir atrás dos vínculos do que ter um espaço

realmente assim, que ocasionasse isso, se preocupasse com isso durante as aulas on-line. (VALENTE)

A estudante traz alguns aspectos negativos sobre as realidades que vivenciou, destaca que boa parte das ações aconteciam de forma mecânica, sem a empatia com as nuances que perpassavam os estudantes, onde as ações se restringiam à ministração de aulas e realização de trabalhos, transpondo, aparentemente, a lógica presencial para o modelo on-line. Valente também aponta que foi sua a iniciativa de buscar os vínculos e não uma posição adotada primeiramente pela faculdade.

Vivência similar à de Valente foi a experimentada por Flora, que sentiu carência significativa por parte da instituição para promover vínculos afetivos que perpassassem sua formação na pandemia. Ela traz sua perspectiva sobre o tema abordando aspectos tais como a falta de movimentação para a promoção da temática e, principalmente, ausência de empatia por parte dos professores:

Não [...]. Porque dependia do círculo da turma e também dependia muito do professor, mas em geral não eu não senti isso. Eu senti, eh, pouca movimentação sobre isso, sabe? Eu via muita insensibilidade com o momento que a gente estava vivendo e isso refletia muito na forma de avaliação, na metodologia de ensino do professor, na forma que ele dava aula e dos alunos também. [...] Eu vi que as pessoas tinham pouca empatia, entendeu? Com a vivência do outro, com a questão socioeconômica, com a questão do momento também, né? Doença, tudo, as pessoas relevavam isso tocando só no objetivo final, que era passar na disciplina. (FLORA)

Trazemos, por fim, a fala de três entrevistadas que consideraram efetivas as ações por parte da faculdade. Coraline respondeu que,

“Pra mim, não, porque eu acho que eu não precisei, mas pra quem precisou, sim. A ação de distribuir cesta básica, eu acho. É, teve gente que precisou disso, então foi sim eficiente, mas eu não precisei.” (CORALINE).

A discente notou que uma ação prática, como a de distribuir cestas básicas para os estudantes em situação economicamente desfavorecidos, foi efetiva. Ela mesma afirma não ter precisado de ações imbuídas de vínculo afetivo por parte da instituição, entretanto, desvela que tal atitude advinda da faculdade foi sim importante para outras pessoas.

Perspectivas semelhantes entre si foram apresentadas por Didi e Madoka,

Eu acho que sim, que foi efetiva, porque eu tive disciplinas que os professores foram incríveis, em questão afetiva mesmo, eles super compreendiam, [...] tipo, teve professores que literalmente resumiam as aulas em áudio pra mim, quando eu não podia participar, e essa questão principal do autismo, eles tiveram uma boa questão, eles não me excluía como acontecia antes, como acontecia em algumas disciplinas. Em questão assim, da diretora mesmo, ela ofertou grupo de estudo, elas se reuniram com essa coisa de criar lives no youtube, eu achei isso bem bacana, porque eu vejo isso como um meio de afetividade, por que a gente estava no meio

remoto, todo mundo longe um do outro, e eles ainda se esforçando pra mostrar que tavam presentes, que eles tavam sim contribuindo com a nossa formação, né, desenvolvendo atividades a distância. (DIDI)

Notamos que as afirmações feitas por Rodrigues; Blasko; Ujile (2021), ao tratarem sobre a importância da afetividade como fator que impulsiona os estudantes a se motivarem nos estudos, se comprova nos apontamentos realizados pela estudante, isso se confirma ainda se nos detivermos nas últimas três linhas da fala, onde a mesma afirma que esses atos dotados de afetividade contribuíram na sua formação.

A seguir, trazemos os apontamentos de Madoka:

Sim, considero. Pelo menos os professores que eu tive, a maioria deles e as ações que eu via da faculdade como um todo. Tipo, dos professores como um grupo. Acho que eles estavam muito conscientes do que estava acontecendo e tentando encontrar a melhor forma possível, e eles, uma coisa muito específica dos professores aqui, é que eu acho que eles se abriam muito com a gente. Tipo, falavam como eles estavam se sentindo e se mostravam como pessoas humanas que estavam passando por uma pandemia também. Isso eu acho que nos tornava mais, eh, livres, estávamos mais livres pra ficar vulneráveis e sem tanta pressão assim. (MADOKA)

As estudantes salientam que atitudes de empatia por parte dos docentes foram trabalhos cruciais na formação dentro desse período, isso as demonstrou que o ensino pode e precisa acontecer imbuído de humanidade, que tem possibilidades e limites. Fato importantíssimo foi o esforço dos professores em demonstrarem que os estudantes não estavam sós, tanto realizando ações como lives bem como compartilhando suas vivências e dificuldades com os estudantes, gerando um sentimento de companheirismo e apoio.

Dos relatos aqui apresentados notamos que algumas estudantes não foram atingidas pelos esforços realizados por parte da Faced visando uma ação afetiva e empática, gerando nelas a percepção de que tais ações não foram suficientes. Já em outras falas surgiu o contrário, as estudantes notaram que diversos esforços foram realizados na instituição para promover ações de auxílio aos estudantes que estavam necessitados, também apontaram que boa parte do corpo docente se dedicou a demonstrar-se humano e vulnerável, assim como todos os estudantes, se constituindo, assim, como pares que igualmente sofriam com as desventuras dessa realidade.

Tendo explanado sobre as considerações apontadas, cremos que a hipótese de que a afetividade foi crucial na formação pedagógica durante a pandemia, se mostra crível e ganha um suplemento, qual seja, ao experienciarem de maneira prática e encarnada a afetividade em sua formação no período pandêmico, não só algumas das discentes refletiram com mais argúcia sobre a importância do tema em sua formação, mas todas conferiram um valor bem

maior ao seu trabalho nas relações educativas e humanas que vivenciarão após a crise pandêmica.

4.3 “Simples ações de bondade e amor mantém o mal afastado”: sugestões dos discentes para a promoção de vínculos afetivos

Para colhemos sugestões sobre o que poderia ser realizado pela Faced, pedimos que as estudantes apontassem o que a faculdade poderia fazer e também solicitamos que elas propusessem ações aos docentes, para que suas práticas fossem mais afetivas e, portanto, gerassem mais motivação nos discentes para permanecerem na graduação.

4.3.1 Escuta, estudo e arte como promotores de vínculos afetivos dentro da Faced/UFC

Sobre as ações que poderiam ser desempenhadas por parte da Faculdade como um todo, as alunas voltaram suas sugestões quase que em sua inteireza para a formação de grupos, esses, por sua vez, de diversos tipos, desde grupos de estudo até grupos artísticos, apareceram, contudo, proposições de naturezas diversas e relativamente mais simples, como nas falas a seguir, onde se enfatiza uma atitude de escuta e interesse pelas nuances que perpassam a vida estudantil dentro da universidade:

Eu acho que poderia ter mais ações em questão de eventos, palestras e tudo mais, não é só fazer um evento que fale da educação afetiva, talvez tanto a direção quanto os professores, poderiam ter uma reunião um dia com os alunos, ali no auditório mesmo, e eles irem atrás de saber dos problemas que tão tendo, eu acho que esse é o maior problema, tem gente que não quer ouvir que tá alguma coisa errada. (DIDI)

[...] grupos de conversa ou tipo grupos de estudantes que precisam conversar sobre como eles estão, se na faculdade, tipo, se eles estão dando conta de ler todos os textos e ferramentas, mais pros professores acompanharem como seus alunos estão, não tem como o professor dar conta de todos os aspectos da vida dos alunos, mas, tipo, às vezes os professores não sabem lidar com alguns alunos não conseguem ler o texto ou não querem perder a qualidade da formação dos alunos, mas ao mesmo tempo não sabem lidar com as outras coisas que interferem no desempenho dos alunos da disciplina. Talvez preparar melhor os professores e dar suporte para os alunos. (MADOKA)

As primeiras sugestões que as estudantes acima trouxeram, confluem na medida em que indicam propostas voltadas para escuta do que os estudantes têm a dizer, do compartilhamento suas dificuldades com a comunidade acadêmica, mais especificamente a docente. Outro ponto de encontro das falas é quanto ao aparente descaso por parte da instituição/docentes em relação às vivências dos estudantes, o que acaba gerando, na ótica das entrevistadas, situações de conflito entre uns e outros.

A estudante Valente salienta que não conhece, dentro da Faced, nenhum projeto de extensão que trata do tema, e sugere:

"Eu acho que um grupo de estudos sobre esse assunto, somente assim, tipo, mais focado nisso, seria interessante sim, porque eu não conheço nenhum grupo de estudo, nenhum projeto de extensão que foque só na afetividade assim, mais diretamente." (VALENTE)

Na mesma perspectiva, a já supracitada Didi também afirma:

[...] eu super apoio ter um grupo de estudo e de pesquisa sobre a afetividade, concordo que é pra tá no currículo, porque afetividade não é só eu estar aqui contigo, eu me abrir na questão de eu te respeitar, não é nada disso, tem uma teoria por trás disso, tem pesquisadores que estudaram sobre isso, né, e eu já vi em outras federais a afetividade no currículo da pedagogia, [...]. (DIDI)

Percebemos nesse excerto a consciência, por parte da entrevistada, da objetividade do tema e da precisão de trabalhá-lo dentro do curso, emerge também a ideia de inserir o conteúdo dentro do currículo; como destacado pela própria estudante, tal realidade já existe em outras faculdades, entretanto, não é percebida pela mesma como presente no caso da Faced/UFC. Sob uma ótica similar, Flora evidencia que:

[...] tudo começa lá na questão do planejamento pedagógico das intenções, e eu acho que é realmente focar nesse planejamento, incluir o eixo de humanização como um fator principal, sabe? [...] Eu acho que a gente pode pensar nisso como um plano, [...] não trabalhar só conteúdo prático, técnico, né, questão da afetividade e de criar vínculos mesmo pra vida, porque isso é tão formador quanto conteúdos pedidos na BNCC presente. (FLORA)

Nos é demonstrado, a partir do que foi expresso na colocação acima, a interrelação entre afetividade e humanização, e também, ressalta a estudante, se faz necessário pensar em maneiras de inserir essa perspectiva dentro das ações a serem desempenhadas dentro do curso. Os vínculos afetivos são apontados como fulcrais para a formação pedagógica, na medida em que se apresentam como fatores de relevância equivalentes aos conteúdos já abordados dentro do currículo.

Podemos agregar àquilo que foi explanado pelas estudantes o que Oliveira (1992) disserta sobre a relação de afeto/volição e cognição/intelecto como realidades inextrincáveis dentro do que Vygotsky considera acerca do tema, segundo a autora o mesmo,

Coloca que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva. (p. 76)

Coraline chama a atenção para a promoção artística, afirmando que essa gera vínculos afetivos:

“Grupos artísticos, que acabam sendo algo mais humano, sensível, isso possibilita uma maior interação, né? Vínculos afetivos e tudo mais. Então acredito que grupos artísticos mesmo, uma oficina de desenho ou então uma escrita de si.”
(CORALINE)

As sugestões feitas pelas discentes se concatenam e vão se complementando; na medida em que as mesmas dirigem o olhar para uma atividade que almeje a humanização das ações na graduação, se avulta a ênfase na inerência entre cognição e afetividade no trabalho pedagógico a ser desempenhado em todos os âmbitos educacionais.

Abordar a arte como uma ação possível a ser realizada para gerar interação nos espaços da faculdade, é uma opinião da qual Yumi também compartilha, entretanto, ela discorre sobre isso a partir outro ângulo, a estudante põe ênfase na dimensão físico-estrutural da Faced, pois, segundo a mesma, o espaço é insípido e destoa até mesmo da essência do curso que ali é realizado, elenca esse fator como desestimulante para os alunos que ocupam esse espaço; observemos o seguinte trecho:

Por que aquele espaço não tem uma pintura legal? Não chamam uma galera artista dali e faz uma pintura? Pintura naqueles bancos, naquelas mesas. Tu já percebeu que as mesas são pretas? Os bancos não têm cor nenhuma, aquilo ali podia ter algumas intervenções. A Faced é muito branca. Você chega, você toma um susto. Como aquilo ali pode ser uma faculdade de educação? Se você chegasse ali e aquelas paredes elas tivessem grafitadas, elas tivessem com trabalhos nossos, com artes, com pensamentos nossos, eu acho que faria uma diferença, seria um lugar mais aconchegante, entendeu? (YUMI)

O fato de as estudantes opinarem visando modificações de cunho artístico, nas quais as subjetividades estão circunscritas, demonstra que, para além de empreendimentos que tratem a afetividade como um conteúdo a ser trabalhado em grupos de estudo e até no currículo, ações que lidem com aspectos abstratos e que tocam nas idiosincrasias dos sujeitos, podem ser tão efetivas quanto as primeiras já destacadas. Ressaltamos que dirigir a atenção para a estrutura do prédio é imprescindível, pois este é basicamente o primeiro contato que o ingressante tem, dentro da universidade, com algo referente ao curso que irá frequentar, o que pode ser uma experiência impactante, positiva ou negativa.

4.3.2 “Desçam do pódio e nos vejam!”: a empatia como caminho para a humanização da relação professor-aluno

A atividade docente é fulcral em todas as etapas do ensino, desde a educação básica, nos anos iniciais do trajeto escolar das crianças, até a graduação e pós, quando os estudantes buscam aprofundar-se nas áreas de saberes específicos, os professores estão presentes, estes têm a missão de serem mediadores do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e os sujeitos aprendentes.

Recordamos esse fato para que se torne mais perceptível a extensão do tempo no qual pode acontecer a relação professor-aluno. Focar em tal realidade demonstra a premência do despertar consciente para a promoção de vínculos saudáveis entre esses pares. Urge, portanto, unir a comunidade acadêmica para viabilizar a execução de tal propósito, conhecendo a opinião de todas as partes envolvidas no liame educacional.

No que concerne às estudantes por nós entrevistadas, foi destacado que, da parte de alguns integrantes do corpo docente, se faz necessária uma mudança de postura para com os discentes, onde possa existir mais empatia pelas particularidades que tangem a vida de cada um deles.

Partindo da pergunta, “o que você sugeriria mais diretamente aos professores para que os estudantes se motivassem a permanecer no curso?”, nos foram apresentadas as seguintes respostas:

É repensar mesmo. Que eu vejo que tem muitos professores engessados aqui em uma forma de ensino, sabe? [...] a gente fala muito da autonomia das crianças e tudo mais, mas pouco eu vejo aqui na faculdade, né? Eu vejo muito ensino expositivo, eu vejo muito um ensino pouco voltado pra gente, ensino de como o professor quer ensinar e pouco do que a gente quer aprender. [...] Então, refletir muito sobre a didática dele. “Ah, isso funciona nessa turma, mas como é que vai funcionar nessa outra turma?”. Repensar suas metodologias e sua didática, de acordo com a turma e com os alunos. (FLORA)

A primeira fala que destacamos trata sobre as formas de ensino enrijecidas dos professores, que muitas vezes não repensam suas metodologias nem variam as formas de aplicação das mesmas, além disso, a estudante afirma que, não compreender as realidades estudantis bem como excluir os discentes das decisões metodológicas que serão tomadas é um golpe fatal no desenvolvimento da autonomia do professor pedagogo, pois esse, como pedem os documentos oficiais, tem o dever de possibilitar para as crianças o desenvolvimento da autonomia:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...] VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar (DCNEI/BRASIL, 2013, p. 99)

Portanto, experienciar situações em que exista a participação ativa dos alunos se constitui como uma oportunidade, não só de gerar um pretenso protagonismo estudantil no ensino, mas de levar os pedagogos e pedagogas a aprender maneiras de promover a autonomia das crianças.

Vejamos, a seguir, a proposição de Madoka:

Alguns professores precisam de preparação, sabe? Precisam ter acesso a mais informações, mas às vezes eles não são muito abertos pra conhecer realidades diferentes das deles e compreender que às vezes os alunos podem ensinar coisas pra eles, [...] acho que a escuta sempre, sempre, sempre é tipo uma das coisas que você pode dizer que funciona em quase todos os casos, sabe? Acho que a escuta é muito importante e faz parte da afetividade também, porque não tem como saber, todas as pessoas que estão na sua sala de aula são uma pessoa e estão passando por coisas diferentes. Acho que se os professores escutarem já vai ajudar muito.” (MADOKA)

Madoka destaca que os professores necessitam, antes de ter uma atitude empática, de uma preparação, ou seja, uma formação adequada pode ajudar na compreensão das realidades individuais que estão presentes em cada indivíduo, além de auxiliar na efetivação de um aprendizado imbuído de humanidade. Essa perspectiva vai ao encontro do que supomos em relação à formação do professorado, e ratifica a relevância que o trabalho com a afetividade tem no processo de preparação do profissional pedagogo dentro da universidade. A escuta também é apresentada como uma atitude simples, mas que pode ser de grande valia para o respeito às demandas de cada discente, além disso, a mesma não necessita, a rigor, de uma formação específica, se constituindo dessa maneira como uma via de fácil acesso a qualquer professor.

O que foi salientado pela estudante só pode ocorrer mediante um sentimento de alteridade para com os indivíduos que estão presentes nas relações educativas, essa deve considerar a igualdade entre os pares, sejam aluno-aluno ou professor-aluno. Sobre esse último Valente ressalta a necessidade de um trato menos hierárquico, que, como já apontado nas falas anteriores, parte da compreensão das individualidades presentes em sala:

Eu acho que ter uma relação menos hierárquica, né? E tipo, entender as dificuldades dos alunos, e eu acho que o diálogo, né, o maior diálogo pra entender as demandas dos alunos e tipo, se um aluno precisa chegar mais atrasado ou ter alguma especificidade na aula, né? Tipo, acredito que se só tiver aberto pra receber essas demandas vai ser mais fácil. Criar um vínculo com o aluno, e é mais isso mesmo, de escutar e de se colocar no lugar do outro.” (VALENTE)

Ainda na linha da escuta, Coraline nos aponta que o professor:

“[...] tem que ter uma atenção sensível, uma escuta sensível, estar disposto a ouvir, ser simpático, demonstrar mesmo que quer criar um vínculo com os alunos e não

está ali só dando a matéria, mas que se preocupa, que demonstra afetos positivos, né, em relação ao estudante.” (CORALINE)

Até o presente momento, as entrevistadas demonstraram como pontos em comum a necessidade da escuta, do respeito às diferenças e do repensar as práticas pedagógicas, bem como de melhorar as interações com os estudantes.

Focamos agora num ponto que apareceu de forma explícita apenas na fala de uma das estudantes supracitadas, mas de maneira implícita nas proposições das outras, qual seja, o da hierarquização das relações. Esse aspecto se tornou ainda mais evidente quando Yumi e Didi apresentam suas sugestões:

Prestar atenção na multiplicidade que existe dentro de uma sala de aula. Muitos professores ignoram isso. Pensam que todo mundo está no mesmo bolo, pensa que universidade é o lugar de sacrifício acima de qualquer coisa, sabe? E esquecem que ali tem pessoas que tão lutando pra sobreviver, lutando dentro de um sistema que não quer essas pessoas ali. Eu estou me referindo principalmente às pessoas do noturno. Estarem na universidade e permanecer dentro dela é um desafio muito grande, e tem muitos professores que acham que a universidade é uma maratona, que você tem que superar, e se você não superar você é um fraco. [...] Sair desse papel de verticalização e tentar ver a sala de aula numa horizontalidade. [...] o que eu poderia dizer é isso, parar de ter o nariz em pé, olhar mais pra realidade dos estudantes, de quem está ali na frente deles. (YUMI)

Como estudante do período noturno Yumi nos apresenta um agravante na perseverança daqueles que optam por esse horário, e esse se refere às demandas e obrigações da universidade que requerem muito esforço por parte dos discentes, ela avalia que esse contexto de per si é uma contra motivação, isso é agravado quando os docentes têm uma visão do curso quase como uma competição e se relacionam com os estudantes de maneira vertical, desconsiderando suas demandas e necessidades.

Desconstruir os vínculos que partam de uma hierarquização também é um apontamento que consta na fala de Didi:

Eu acho que falta empatia, falta também o professor sair do pódio dele[...] e entender o lado do aluno, tipo, querer saber coisas pequenas, por exemplo, tem professor que não sabe nem nosso nome, porque não tá nem aí, e eu acho que essa coisa do nome, como a gente vê, é muito importante, é uma coisa muito afetiva. [...] A questão também do professor, tipo, tá vendo aquele aluno que participa e tudo mais e ele ficar quietinho um dia, ele ir atrás saber o que tá acontecendo com a pessoa, ou a pessoa falta o tempo todo e não fala com ninguém, tem alguma coisa ali por trás, né, ou é alguma dificuldade financeira, uma dificuldade mental, acho que falta muito isso. (DIDI)

É importante percebermos que uma atitude simples como conhecer os nomes de seus alunos, é considerada como uma ação afetivas básica que não deveria ser relegada ao descaso no convívio entre professores e estudantes. A consciência da entrevistada sobre a

relevância desse “detalhe” é embasada nos aprendizados que foram por ela obtidos no decorrer de sua caminhada acadêmica como pedagoga.

Todo o exposto até o momento manifesta que é essencial, por parte dos docentes, uma postura de humildade para com os alunos com os quais têm contato. Ao proporem mudanças didáticas, necessidade de preparação, disponibilidade para escutar, respeito às diferenças e modificações atitudinais, como ações para a promoção de vínculos afetivos saudáveis, as entrevistadas se mostram como pessoas conscientes do papel do professor para com os alunos. Suas opiniões confluem para a afirmação de que:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p. 34)

E ainda:

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. [...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? 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? (FRERE, 1996, p. 67)

Consideramos, portanto, que lidar com tema da afetividade de maneira sistemática no curso, surge como uma necessidade de relativa premência e significância nas colocações realizadas pelas discentes, e isso se torna ainda mais exequível se considerarmos como possibilidade aquilo que Arantes (2003, p. 125) nos diz sobre uma educação transversal. A autora considera que:

Do ponto de vista da prática educativa, acreditamos que um dos caminhos possíveis para se atingir tais objetivos¹⁹ passa pela inserção transversal²⁰ de temáticas relacionadas à afetividade no currículo escolar [no caso do presente trabalho, no currículo acadêmico]. Uma proposta educacional que a soma os sentimentos pessoais e interpessoais como objetivo de conhecimento, assim como a língua, a matemática e as ciências. Nessa nova maneira de conceber a educação, tais conhecimentos não seriam tratados apenas como apêndice, mas como uma das principais finalidades da educação.

Por tratarmos do curso de pedagogia que, ressaltamos, trabalha primordialmente com crianças, indivíduos afetivos em sua gênese e em processo de evolução humana, tal

¹⁹ Os de modificar o modelo educacional visando unificar as dimensões cognitivas e afetivas dentro das práticas e dos currículos escolares. (cf. pgs. 109-128)

²⁰ Nota de rodapé da autora: 3. “Para uma melhor compreensão do conceito de transversalidade a que nos referimos, ver Busquets, M. D. *et al. Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1998”.

abordagem se comprova como ator importantíssimo no processo educacional, tanto delas, como dos professores que lidarão com elas. Perceber que vivenciar isso ensina-nos²¹ a como desempenhar a profissão com afeto, tanto por experimentarmos quanto por aprendermos sobre o tema de maneira sistemática, é essencial para que cada vez mais sejam proporcionadas e desenvolvidas estratégias para utilizar esse modelo de educação no processo formativo do pedagogo da UFC.

²¹ Aqui nos incluímos e refirimo-nos a todos os estudantes de pedagogia. Sublinhamos para destacar que somos professores que ensinam e aprendem em todos os processos que perpassam nossa docência, desde o primeiro dia de nossas aulas na faculdade até os últimos dias do exercício de nossa profissão.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho monográfico, nosso propósito foi o de analisar a relevância dos vínculos afetivos construídos pelos estudantes, no decorrer do curso de graduação em Pedagogia, especialmente no auge da pandemia de Covid-19. Para isso, utilizamos as ideias de autores como Máximo (2021), Moura; Cruz (2020), que realizaram pesquisas de cunho educativo na pandemia, especialmente voltadas para o ensino superior; também citamos o plano “Participar e incluir”, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFC para lidar com as demandas de ensino na pandemia, bem como as ideias de Oliveira (1992) e Dantas (1992) ao tratarem sobre as considerações de Vygotsky e Wallon acerca da afetividade no desenvolvimento humano, respectivamente, e também autores como Paulo Freire (1995) e Rodrigues; Blasko; Ujile (2021) para tratar da afetividade dentro das relações educativas que acontecem entre professor e aluno; utilizamos também documentos oficiais que tratam sobre as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental para discorrer a respeito do trabalho educacional a ser desenvolvido com as crianças, tendo em vista que os sujeitos de pesquisa são pedagogos em formação.

Como opção metodológica, fizemos uso de Chizzotti (1995) e Minayo (2011), utilizando seus conceitos como base para a realização de nossa pesquisa de campo que foi de cunho qualitativo. Para a sua execução, usamos o questionário e a entrevista semi-estruturada como meio para colhermos as informações pertinentes ao nosso tema. No trato com o que recolhemos, optamos pela análise de dados de Bardin (1977).

Depois de analisarmos os dados, podemos agora tecer algumas considerações sobre todo o exposto até aqui.

PONTOS ESSENCIAIS DO TRABALHO

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que versava acerca das percepções dos estudantes sobre a relação entre os vínculos afetivos e a permanência no curso em meio ao período pandêmico, concluímos que, para além de conferirem grande relevância aos vínculos para a perseverança naquele contexto, as entrevistadas passaram a considerar esses como indispensáveis para todo o percurso formativo que haveriam de trilhar. Assim, podemos dizer que, os vínculos afetivos desenvolvidos na pandemia, antes e/ou durante foram cruciais para a permanência no curso de graduação. Nesse sentido, salientamos a importância

de focarmos o olhar nas relações desenvolvidas no decorrer da graduação; como já apresentado, algumas dessas situações acabaram por ser prejudiciais nas vivências das alunas durante esse percurso, tal panorama nos faz perceber que urge trabalharmos em vista do cultivo de ocasiões promotoras de vínculos afetivos saudáveis entre os pares envolvidos na educação, especialmente no Ensino Superior.

Ainda sobre esse aspecto, podemos considerar como um achado importante o fato de que a afetividade experienciada com outros agentes que não só os envolvidos diretamente nas relações intra-faculdade, como a relação com os pais, ajudaram imensamente na continuação dos estudos. Outro fato curioso, e que a priori não imaginávamos fosse surgir, foram os pontos positivos para a vivência estudantil que o período pandêmico proporcionou, a possibilidade de conseguir monitorias e bolsas devido ao isolamento social, se mostrou como um ganho para as estudantes, tanto para a aquisição de experiência, quanto para a ajuda financeira que conseguiram em prol de ajudar suas famílias.

Isso é relevante na medida em que expõe o quanto é dificultoso para o estudante conciliar demandas de estudo e trabalho quando está cursando presencialmente, além de descortinar o dilema que os alunos trabalhadores têm que, num momento ou outro, experimentar: a escolha por permanecer trabalhando e receber no mínimo um salário, ou abrir mão dessa renda para realizar o estágio e ganhar um valor muitas vezes menor do que o primeiro. Portanto, na medida em que essas informações se nos apresentaram, passamos a considerar o período de isolamento não apenas causador de dificuldades e problemas, mas também como um propiciador de experiências vantajosas para os estudantes.

Falando agora sobre o nosso segundo objetivo específico, que tratou sobre a importância que os estudantes conferem aos vínculos afetivos para a sua formação docente no citado período, podemos considerar que como pedagogas em processo formativo, passar por circunstâncias geradoras de vínculos, tanto positivos quanto negativos, foi de uma relevância tal para as entrevistadas, que tudo que foi experienciado por elas nesse período irá repercutir durante toda a vida, em dimensões várias, desde a profissional até a humana e relacional.

Tal objetivo se alargou para além do que pretendíamos, pois, ao discorrerem sobre vínculos afetivos na formação, as estudantes não se limitaram a abordar o tema como relevante apenas durante a pandemia, mas destacaram que o trabalho com a afetividade na formação do profissional pedagogo é indispensável, e esse deve ser promovido pela própria faculdade, desde a gestão até o corpo docente. Isso se confirma ainda, se levarmos em consideração que as discentes, no trato sobre o tema, enfatizaram que inserir a afetividade de

maneira sistemática no curso de Pedagogia, é essencial, pois esse não pode acontecer apenas de maneira informal ou homeopaticamente, mas deve estar presente como um componente formativo.

Desta maneira, identificamos que as relações estabelecidas durante o período pandêmico, se constituíram como aparato de grande valor na construção da imagem prospectiva concernente à atuação pedagógica a ser pelas estudantes desempenhada. Por conseguinte, cremos que uma educação que se esforce por unificar os aspectos cognitivos dos conteúdos e a afetividade presente no liame educativo, pode e deve ser uma prioridade nos cursos superiores, mormente no de pedagogia, que lida diretamente com pessoas, e essas crianças, sujeitos repletos de afetividade e necessitados dessa, como já acentuado em nosso trabalho.

Por fim, sobre o nosso terceiro objetivo específico, que buscou coletar sugestões dos discentes acerca de ações a serem realizadas pela instituição de ensino superior, a fim de promover vínculos afetivos em prol da conclusão do curso, podemos considerar que as falas das estudantes apontam para a necessidade de repensarmos a estrutura da Faced, não apenas a física, mas até a curricular/formativa e especialmente a humana. Isso se confirma com ainda mais autoridade quando, ao analisar os relatos, constatamos que atitudes desprovidas de empatia e alteridade, especialmente por parte de alguns docentes, aconteceram durante uma crise de proporção mundial, num curso que forma profissionais que hão de lidar com a educação de outros sujeitos, que têm suas vivências, alegrias, tristezas e singularidades.

Deste modo, é imperioso que existam mobilizações em vista de um trabalho conjunto para a promoção dos vínculos afetivos na formação dos pedagogos, tanto num sentido mais subjetivo, tal qual o incentivo à interação entre os pares aluno-aluno e professor-aluno, quanto objetivo, que aborde o tema explorando estudos e trabalhos da área. Também é crucial, ressaltamos, que sejam promovidas formações para o corpo docente universitário, pois, como exposto por algumas entrevistadas, por vezes, dentro do curso, é enfatizada a importância dos vínculos afetivos para a atuação pedagógica, todavia, nem sempre é isso que acontece por parte dos professores para com os alunos.

Com base no exposto, consideramos, de um modo geral, que a relevância dada pelos estudantes aos vínculos afetivos construídos no decorrer do curso de graduação, em meio à pandemia da Covid-19, foi de um alto grau, pois, além de tangerem suas subjetividades, se constituíram como forte pilar para que os mesmos continuassem na caminhada acadêmica, gerando, dessa maneira, a possibilidade não apenas de adquirirem uma

graduação, mas de se tornarem pessoas mais humanas, empáticas e amorosas, que poderão sempre buscar na sua atuação pedagógica maneiras de educarem com afeto.

Dessa forma, acreditamos que modificar a educação e as ações promovidas pela faculdade de pedagogia em vista de uma maior promoção da afetividade como condição imprescindível na formação do pedagogo, é essencial, senão vital, para a permanência e conclusão do curso. Isso não atribui demérito às ações que já existem e são de grande valia para o cuidado com os estudantes, mas tal modificação ocorreria em quantos âmbitos fossem possíveis, até mesmo no currículo, visando uma maior satisfação por parte dos alunos com o curso, com a profissão e até consigo mesmos.

IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação porque propõem mudanças tendo em vista uma maior humanização do processo de formação do profissional pedagogo. Essas podem ocorrer na medida em que venham a existir ações e posturas que busquem a promoção dos vínculos afetivos. Como já proposto pelas estudantes, grupos de estudo que tratassem da temática da afetividade podem ser de grande valia para a construção do perfil do professor que trabalhará no princípio da educação básica, os mesmos poderiam ser desenvolvidos por professores, especialmente por aqueles que têm em suas disciplinas o trabalho com o tema, de forma implícita ou explícita.

Os grupos podem abordar a temática a partir de diversos prismas, quais sejam a afetividade no trabalho pedagógico, vínculos afetivos como fator imprescindível na formação do pedagogo, o trabalho com o eixo da humanização no ensino superior a partir da afetividade, dentre outros.

Outra iniciativa, acreditamos crucial, para o incentivo à permanência e combate à evasão dos estudantes de graduação é o diálogo entre os pares educativos, onde todos os envolvidos no liame educacional pudessem expressar suas perspectivas sobre as relações que se estabelecem dentro da Faculdade de Educação, em prol de uma crítica construtiva acerca do tema, visando o aumento da qualidade não apenas das interações que acontecem dentro do curso, mas também do trato com esse conteúdo no percurso formativo dos estudantes. Isso poderia ser realizado ao se promoverem debates, palestras e eventos afins por parte da gestão do curso bem como o Centro Acadêmico, que permitissem uma crítica conjunta e consciente, envolvendo os professores e os estudantes, tratando sobre medidas a serem realizadas a fim de

fomentar os vínculos afetivos. Tais debates não seriam, necessariamente, restritos ao curso de pedagogia, mas poderiam abranger outros cursos, especialmente os de licenciatura, tendo em vista que todos lidam com o ensino.

Nesse sentido ainda, uma mudança no currículo também se apresenta como extremamente necessária e válida, especialmente neste período em que o curso logo irá rever suas estruturas curriculares. Sabendo que atualmente a afetividade como um tema a ser abordado de maneira sistemática, não aparece com vultuosidade na grade formativa do curso de pedagogia, mas fica a critério das opções metodológicas e didáticas dos professores, urge ser realizada uma análise reflexiva que instigue a mudança no trato com a temática dentro do curso em todos os seus âmbitos, desde os de origem física até os de caráter humano. A direção, portanto, poderia motivar entre os docentes e discentes uma reflexão crítica acerca da temática, debatendo sobre maneiras de metodicamente inserir a afetividade como um componente curricular.

Cabe salientar outrossim que se faz imprescindível uma capacitação do corpo docente da Faced a respeito da promoção de vínculos afetivos saudáveis, especialmente ao considerarmos que esses estão na base formativa dos futuros pedagogos, que têm por dever atuarem diligentemente em prol da formação integral das crianças. Isso só se realizará quando os profissionais forem dotados de conhecimentos que cuidem de abarcar quantas dimensões humanas forem possíveis, o que requer, dentro do curso de pedagogia, a construção de um currículo que aborde a educação com temas poliformes e de maneira transversal, promovendo o diálogo entre as diversas áreas do saber. A gestão, portanto, poderia desenvolver maneiras para capacitar os professores dentro da universidade, o que poderia ser feito através do diálogo entre outros cursos das outras IES que já utilizam o trabalho com a afetividade em seus currículos, podendo haver capacitações através de cursos e palestras, bem como de trabalhos conjuntos entre as instituições explorando o tema.

Consideramos igualmente que a arte e a livre expressão dos indivíduos são vias muito frutíferas para a transformação das perspectivas no caminho de graduação, isso se dá pelo fato de que os estudantes, ao expressarem suas subjetividades através de manifestações artísticas, podem se sentir representados nelas, esses grupos poderiam realizar intervenções nos espaços da própria faculdade, e, de tempos em tempos, motivar os outros discentes a praticarem a arte como um caminho de formação pedagógica. Portanto, a criação de grupos de tal gênero também se constitui como um meio para uma incipiente cultura de vínculos afetivos, tal empreendimento poderia surgir partindo de ações motivadas pelo Centro

Acadêmico em diálogo com a gestão, buscando dotar os espaços físicos da Faculdade com expressões que traduzissem o espírito daqueles que ali habitam

Em outros termos, tudo o que consideramos até o presente momento, propõe um repensar o trabalho com a afetividade que a Faced-UFC realiza, isso quer dizer que se faz necessário um esforço conjunto para a transformação das realidades concernentes ao tema, especialmente considerando que essas tangem a vida dos indivíduos interrelacionados dentro do espaço acadêmico.

SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA

Como primeira sugestão de continuidade, pensamos que seria muito interessante se debruçar um pouco mais sobre a afetividade dentro do currículo do curso de pedagogia, isso devido à sua relevância para a atuação em sala, e buscar conhecer maneiras de incluí-la como um componente obrigatório dentro da formação, fosse em formato de disciplinas ou de interdisciplinaridade, em que se trabalhasse a temática de maneira transversal dentro das cadeiras que são lecionadas dentro do curso. Perguntas possíveis para se iniciar um estudo nesse sentido poderiam ser, como os estudantes percebem a influência da afetividade no currículo de pedagogia? Ou se os estudantes consideram que a afetividade é bem trabalhada nos conteúdos das cadeiras cursadas.

Outro caminho de pesquisa seria um aprofundamento sobre a educação transversal, tendo em vista que é grande o leque de possibilidades que nos são apresentados quando tratamos dessa no ensino, pois, além de propor uma integralização das diversas dimensões humanas ela abre novas veredas para a efetivação daquilo que o trabalho pedagógico almeja: um ensino realizado com as crianças em prol da promoção da integralidade desses sujeitos. Analisar, por exemplo, como nas escolas a afetividade é utilizada no trabalho docente, pode ser um ótimo caminho para se trabalhar a temática, ou como os vínculos afetivos são usados em prol de uma educação mais humana? São possibilidades que se alargam e podem ser amplamente discutidas. O tema dialoga de maneira exímia com as perspectivas que Paulo Freire trouxe para a área da Educação, pois busca considerar os indivíduos presentes em sala como pessoas completas, dotadas de experiências e singularidades que devem ser respeitadas e abordadas pelos professores na prática educativa.

Acreditamos também que um aperfeiçoamento deste trabalho poderia ser ir em busca das perspectivas que os estudantes homens têm acerca do tema, tendo em vista que não conseguimos entrevistar nenhum em tempo hábil, pois, talvez, possam olhar essa dimensão sob uma ótica diversa e com outros apontamentos que venham a enriquecer os dados aqui apresentados. Considerando o gênero diferente, e as estruturas sociais que muitas vezes buscam reprimir as expressões de afeto por parte desses, pode ser que a maneira de lidar com as demandas do período pandêmico tenha sido outra e, portanto, de grande soma para a promoção de ações que contemplem todos os envolvidos no liame educativo da universidade. Nesse sentido, perguntas como, se o desenvolvimento de vínculos afetivos na universidade foi dificultado para os homens durante a pandemia, ou, se esses vínculos construídos nesse período os ajudaram a repensar o ensino e a docência, seriam muito válidas e fecundas para futuras pesquisas.

Consideramos da mesma forma que realizar a pesquisa com docentes seria de uma riqueza imensurável. Levando em conta que os mesmos têm uma relação singular tanto com a educação como com a Universidade, poder-se-ia buscar conhecer os percalços que enfrentaram na pandemia, ou investigar a relação que têm com a afetividade no ensino em todas as suas dimensões e explorar suas perspectivas em relação aos vínculos afetivos que acontecem dentro de um curso superior, trabalhos que perscrutassem tais temáticas aumentariam o respaldo das modificações que poderiam ser feitas, realizando-as mediante o diálogo dos pares educativos que se interrelacionam na faculdade.

Assim, julgamos que amplas são as possibilidades de continuação da pesquisa, a mesma pode ser mais aprofundada num mestrado que trate do tema realizando um diálogo com outras áreas das humanidades, tais como a antropologia, a psicologia, a história, dentre outras. Nesse sentido, chegamos à compreensão de que a temática de nosso trabalho de forma alguma encontrou seu termo, mas tem grandes chances de se expandir e realizar modificações de expressiva relevância, dentro não apenas da Faced-UFC, mas também em outras IES, visando a uma maior humanização dos processos educativos, ao aumento da satisfação com os cursos e à conseqüente realização profissional. Tudo isso visando gerar uma metamorfose da Educação bem como da sociedade, mediante a atuação de mulheres e homens que estejam dispostos e motivados a ensinar com amorosidade o cultivo da autonomia e da esperança de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- ARANTES; V. A. (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Persona, 1977.
- BÍBLIA, A. T. Eclesiástico. In: **Bíblia de Jerusalém**. ed. Paulo Bazaglia. São Paulo: Paulus, 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Brasília, DF, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345**, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020, que prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF, 2020c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, DF, 2020d.
- CASTRO, E.; MELO, K. S.; CAMPOS, G. H. B. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. **RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia**, v. 21, n. 1, p. 281–301, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17415>. Acesso em: 06 de jun. 2023.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 37, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 04 de jun. 2023.

MÁXIMO, M. E. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. **Civitas**, v. 21, n. 2, p. 235-247, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/sh4bXpyhyNmPgSH4snCTrKx/>. Acesso em: 12 de mai. 2022.

MESQUITA, A. V. F. da S. *et al.* A afetividade na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.** São Paulo, v. 7, n. 10, p. 20107-20120, out. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2752/1107>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MINAYO; M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, A. de C.; CRUZ, A. G. da. Ensino superior e produtividade acadêmica em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 6, n. Especial, p. 222-244, jun/out 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51813>. Acesso em: 05 jun. 2023.

NEVES, C.; MARTINS, C. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. *In:* DWYER, Tom *et al.* **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira.** Brasília: Ipea, 2016. p. 95-124. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

OLIVEIRA, R. Invasão de centenas de garimpeiros na Amazônia expõe tolerância do Brasil com crime ambiental. **El País**, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-25/invasao-de-centenas-de-balsas-de-garimpo-ilegal-na-amazonia-expoe-tolerancia-do-brasil-com-crime-ambiental.html>. Acesso em: 14 nov. 2022.

REYES JÚNIOR *et al.* Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. **Revista de Gestão e Secretariado.** São Paulo, v. 9, n. 3, p. 206-228, set/dez 2018. Disponível em: <https://revistagesec.org.br/secretariado/article/download/807-3258/pdf/3331>. Acesso em: 05 de jun. 2023

RODRIGUES, G. M. M. de M.; BLASZKO, C. E.; UJILE, N. T. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem: discussão de dados mediatizada pelo portal capes. **Colloquium Humanarum**, v. 18, p. 61-76, jan/dez 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3960/3280>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SEMESP. Sindicato de Mantenedoras do Ensino Superior de São Paulo. **Evasão bate recordes no ensino superior.** 2022. Disponível em:

[https://desafiosdaeducacao.com.br/evasao-bate-records-no-ensino-superior/#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior,dist%C3%A2ncia%20\(EaD\)%20e%20presencial](https://desafiosdaeducacao.com.br/evasao-bate-records-no-ensino-superior/#:~:text=As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20superior,dist%C3%A2ncia%20(EaD)%20e%20presencial). Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

TV BRASILGOV. **Presidente Bolsonaro faz videoconferência com empresários**. Youtube, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xe2AFFYUIGY>. Acesso em: 10 out. 2022.

UFC. Faculdade de Educação. **Participar e incluir**: por uma pedagogia colaborativa no contexto da pandemia – Atividades educativas emergenciais da FACED (UFC). Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <https://faced.ufc.br/wp-content/uploads/2020/08/participar-e-incluir-2.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ESTUDANTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFC**

**"Amigo estou aqui"! A importância dos vínculos afetivos para a conclusão
do curso de graduação em tempos de pandemia da COVID-19.**

Este formulário tem por intuito compor a base de dados da minha pesquisa de TCC que busca avaliar a importância dos vínculos afetivos para a permanência no curso de graduação em Pedagogia da UFC.

1. Nome

2. Idade

3. Nome fictício que gostaria que fosse adotado na pesquisa (sugerimos uma personagem de desenho animado com o qual se identifique)

4. Sexo

Masculino

Feminino

5. Semestre de ingresso na faculdade

6. Semestre atual (em termos de grade curricular)

7. Pretensão de conclusão (ex. 2024.1)

8. Realizou alguma matrícula institucional ou trancamento? Se sim, em qual(is) semestre(s)?

9. Você perdeu algum ente querido ou conhecido no período de isolamento social?

Sim

Não

Prefiro não responder

10. Qual era a renda total da sua família no período de isolamento social?

11. Qual é a renda total no período atual?

12. Você tinha alguma renda individual no período de isolamento social? Se sim, era emprego, estágio ou bolsa? Qual valor você recebia?

13. Você tem alguma renda individual atualmente? Se sim, qual valor?

14. Quanto tempo você demora para ir de casa à faculdade? Que transporte utiliza para chegar lá?

15. Quanto em média você gasta por semana para se deslocar para a faculdade (incluindo o deslocamento para estágios, bolsas e cursos)?

APÊNDICE B – PERGUNTAS DA ENTREVISTA APLICADA ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA



**Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia**

PERCEPÇÕES QUE OS ESTUDANTES APRESENTAM EM RELAÇÃO À CONCLUSÃO DO CURSO EM MEIO A UM PERÍODO PANDÊMICO/PÓS- PANDÊMICO

- Quantos semestres você cursou na pandemia?
- Quais as principais dificuldades que enfrentou nesse período?
- Como você avalia a influência dessas dificuldades em relação à conclusão do curso?
- Como os vínculos afetivos com seus colegas de turma e professores lhe ajudaram na pandemia a prosseguir na graduação?

A IMPORTÂNCIA QUE OS SUJEITOS DA PESQUISA CONFEREM AOS VÍNCULOS AFETIVOS PARA EVITAR EVASÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO

- Esses vínculos afetivos foram importantes para você não desistir do curso? Em que eles foram importantes nesse aspecto?
- Você considera que a afetividade é um fator de relevância na formação pedagógica?
- Você já refletiu alguma vez de maneira sistemática sobre o tema da afetividade na sua formação?
- Você considera que os vínculos afetivos construídos no decorrer da graduação, tanto antes quanto durante o período pandêmico, foram positivos e/ou negativos na sua decisão em concluir o curso de pedagogia?

POSSÍVEIS SUGESTÕES DOS DISCENTES ACERCA DE AÇÕES A SEREM REALIZADAS PELA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR A FIM DE PROMOVER VÍNCULOS AFETIVOS E EVITAR EVASÃO.

- Você considera que as ações da faculdade de educação envolvendo a afetividade na formação pedagógica foram eficientes naquele período?
- Que ações você considera que a faculdade de educação deveria promover envolvendo mais vínculos afetivos?
- Sobre esse mesmo assunto, o que você sugeriria mais diretamente aos professores para que os estudantes não se evadissem do curso?
- Que outras ações você sugeriria para a faculdade de educação tendo em vista a promoção dos vínculos afetivos como promotor da permanência dos estudantes e não da evasão?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Prezados(as) alunos(as)

A pesquisa intitula-se “Amigo estou aqui”! A importância dos vínculos afetivos para a permanência no curso de graduação em tempos de pandemia da COVID-19, e tem como objetivo analisar a relevância dos vínculos afetivos, construídos no decorrer do curso de graduação, no combate à evasão dos estudantes. Esta pesquisa pretende auxiliar a comunidade acadêmica na construção de práticas, projetos e, possivelmente, de um currículo que vise trabalhar a afetividade na formação pedagógica de uma maneira bem articulada e metodicamente organizada, pois acreditamos, assim como Arantes (2003), que uma educação transversal é imprescindível na formação dos estudantes. Nesse sentido, escutar os estudantes acerca da relevância que a afetividade pôde, ou não, ter na decisão de concluir o curso, mesmo passando por uma situação de crise pandêmica, trará à superfície a importância de se trabalhar essa temática no processo de formação do pedagogo, que é um profissional que trabalhará, na maioria das vezes, com crianças que são seres extremamente afetivos (GALVÃO, 1995). Portanto, para atender ao objetivo dessa pesquisa, você concorda em responder um questionário e participar de uma entrevista. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos. Sua identidade será protegida pelo anonimato. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisa ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, nem será submetido a situações de risco. Participando da pesquisa, você estará contribuindo para uma reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Você receberá uma cópia deste termo, em que constam os contatos do pesquisador e do orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Luis Henrique Albuquerque Moreira

E-mail / Telefone: irluishenriquenj@gmail.com / (85)98619-0899

Orientador: Messias Holanda Dieb

E-mail / Telefone: mhdieb@gmail.com / (85) 98111-2303

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

*Luis Henrique Albuquerque Moreira
Orientando da Pesquisa*

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo.

Uma via será mantida pelo pesquisador, a outra é sua.

Assinatura

Data: __/__/2023

ANEXO A - RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO DIURNO

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

https://si3.ufc.br/sigaa/graduacao/relatorios/coordenador/form_acom...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

EMITIDO EM 05/06/2023 09:23

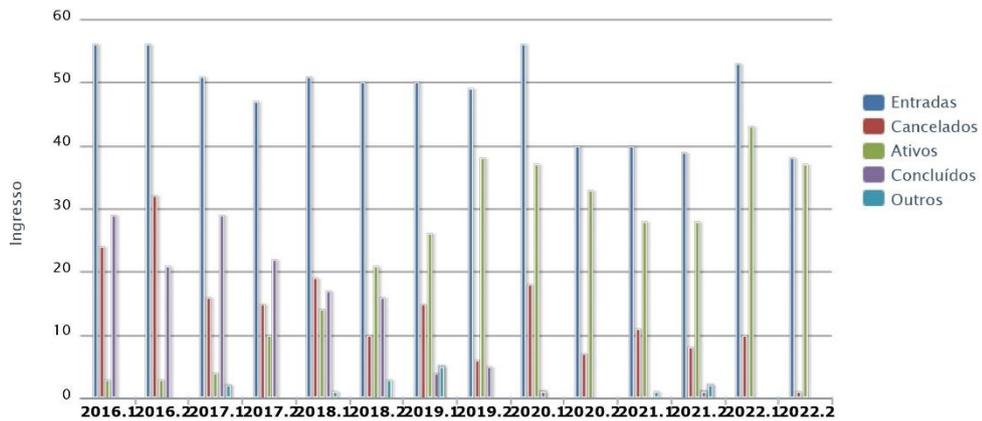


Portal do Coordenador

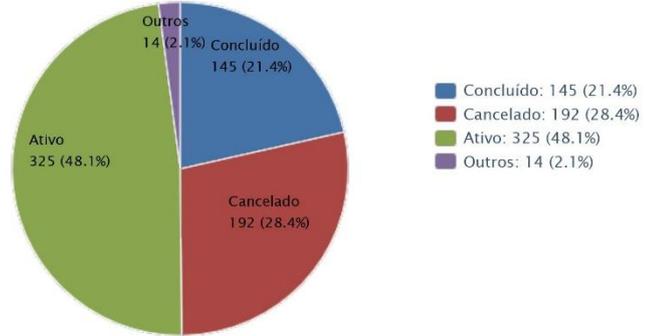
ACOMPANHAMENTO DA TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO

Curso: PEDAGOGIA (DIURNO)/FACED
Ano-período: 2016.1 até 2022.2
Semestre(s): TODOS
Forma de Ingresso: TODOS

Período	Entrada	Concluído	%	Ativo	%	Cancelado	%	Outros	%	Detalhes
2016.1	56	29	51,8%	3	5,4%	24	42,9%	0	0%	
2016.2	56	21	37,5%	3	5,4%	32	57,1%	0	0%	
2017.1	51	29	56,9%	4	7,8%	16	31,4%	2	3,9%	
2017.2	47	22	46,8%	10	21,3%	15	31,9%	0	0%	
2018.1	51	17	33,3%	14	27,5%	19	37,3%	1	2%	
2018.2	50	16	32%	21	42%	10	20%	3	6%	
2019.1	50	4	8%	26	52%	15	30%	5	10%	
2019.2	49	5	10,2%	38	77,6%	6	12,2%	0	0%	
2020.1	56	1	1,8%	37	66,1%	18	32,1%	0	0%	
2020.2	40	0	0%	33	82,5%	7	17,5%	0	0%	
2021.1	40	0	0%	28	70%	11	27,5%	1	2,5%	
2021.2	39	1	2,6%	28	71,8%	8	20,5%	2	5,1%	
2022.1	53	0	0%	43	81,1%	10	18,9%	0	0%	
2022.2	38	0	0%	37	97,4%	1	2,6%	0	0%	
Consolidado	676	145	21,4%	325	48,1%	192	28,4%	14	2,1%	-
Período	Entrada	Concluído	%	Ativo	%	Cancelado	%	Outros	%	Detalhes



Consolidado Acompanhamento Ingresso Curso



SIGAA | Copyright © 2006-2023 - Superintendência de Tecnologia da Informação - UFC - (85) 3366-9999 - si3asprd04.ufc.br



ANEXO B - RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO DA TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO NOTURNO

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

https://si3.ufc.br/sigaa/graduacao/relatorios/coordenador/form_acom...



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS

EMITIDO EM 05/06/2023 09:21

Portal do Coordenador

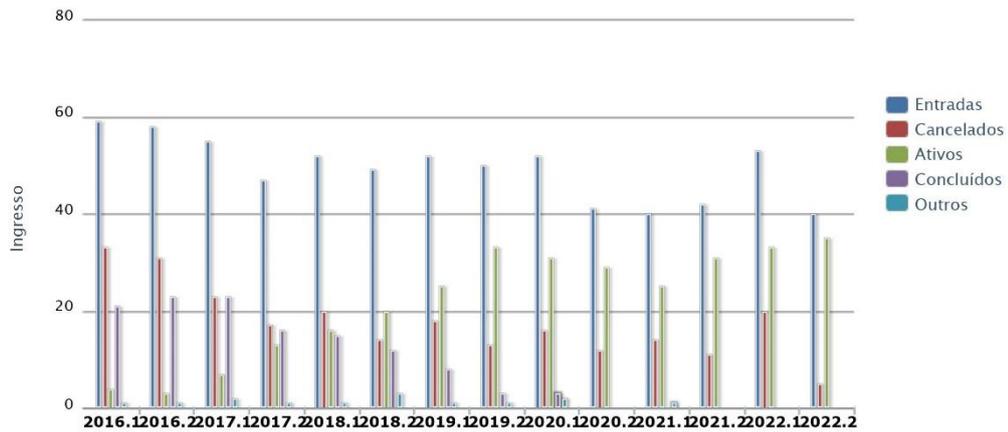


secretaria de tecnologia da informação

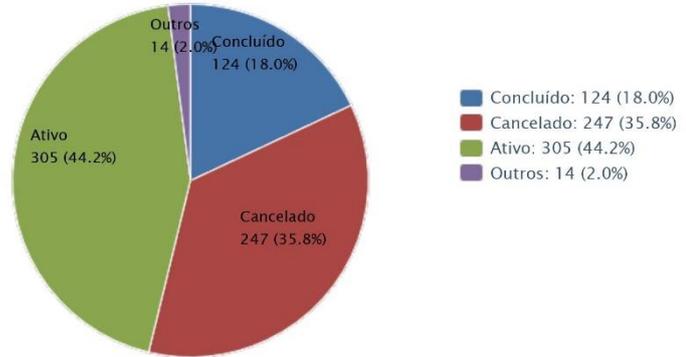
ACOMPANHAMENTO DA TURMA POR SEMESTRE DE INGRESSO NO CURSO

Curso: PEDAGOGIA (NOTURNO)/FACED
Ano-período: 2016.1 até 2022.2
Semestre(s): TODOS
Forma de Ingresso: TODOS

Período	Entrada	Concluído	%	Ativo	%	Cancelado	%	Outros	%	Detalhes
2016.1	59	21	35,6%	4	6,8%	33	55,9%	1	1,7%	
2016.2	58	23	39,7%	3	5,2%	31	53,4%	1	1,7%	
2017.1	55	23	41,8%	7	12,7%	23	41,8%	2	3,6%	
2017.2	47	16	34%	13	27,7%	17	36,2%	1	2,1%	
2018.1	52	15	28,8%	16	30,8%	20	38,5%	1	1,9%	
2018.2	49	12	24,5%	20	40,8%	14	28,6%	3	6,1%	
2019.1	52	8	15,4%	25	48,1%	18	34,6%	1	1,9%	
2019.2	50	3	6%	33	66%	13	26%	1	2%	
2020.1	52	3	5,8%	31	59,6%	16	30,8%	2	3,8%	
2020.2	41	0	0%	29	70,7%	12	29,3%	0	0%	
2021.1	40	0	0%	25	62,5%	14	35%	1	2,5%	
2021.2	42	0	0%	31	73,8%	11	26,2%	0	0%	
2022.1	53	0	0%	33	62,3%	20	37,7%	0	0%	
2022.2	40	0	0%	35	87,5%	5	12,5%	0	0%	
Consolidado	690	124	18%	305	44,2%	247	35,8%	14	2%	-
Período	Entrada	Concluído	%	Ativo	%	Cancelado	%	Outros	%	Detalhes



Consolidado Acompanhamento Ingresso Curso



SIGAA | Copyright © 2006-2023 - Superintendência de Tecnologia da Informação - UFC - (85) 3366-9999 - si3asprd04.ufc.br

