



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**

MESTRADO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

CAROLINE WAMES

**MEMÓRIAS AFETIVAS DE PROFESSORES: OS VÍNCULOS
INSPIRAM NOVAS APRENDIZAGENS?**

Canoas, 2026

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS
CULTURAIS**

MESTRADO EM MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS

CAROLINE WAMES

**MEMÓRIAS AFETIVAS DE PROFESSORES: OS VÍNCULOS
INSPIRAM NOVAS APRENDIZAGENS?**

Dissertação aprovada para obtenção do
título de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Memória Social e
Bens Culturais da Universidade La Salle.

Orientação: Profa. Dra. Elaine Conte

Canoas, 2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

W243m Wames, Caroline.
Memórias afetivas de professores [manuscrito] : os vínculos inspiram novas aprendizagens? / Caroline Wames – 2026.
199 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2026.

“Orientação: Profª. Drª. Elaine Conte”.

“Coorientação: Profª. Drª. Vanessa Amaral Prestes”.

1) Memória social. 2. Memórias afetivas. 3. Educação. 4. Formação de professores. I. Conte, Elaine. II. Prestes, Vanessa Amaral. III. Título.

CDU: 316.7:37

Bibliotecária responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

CAROLINE WAMES

**MEMÓRIAS AFETIVAS DE PROFESSORES: OS VÍNCULOS INSPIRAM NOVAS
APRENDIZAGENS?**

Dissertação **aprovada** para obtenção do título de
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória
Social e Bens Culturais da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maiane Liana Hatschbach Ourique
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Américo Domingos Matindingue
Universidade Católica de Moçambique

Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Lucas da Rosa
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Margarete Fagundes Nunes
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Elaine Conte
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Memória Social e Bens Culturais
Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 17 de junho de 2026.

RESUMO

Esta dissertação analisa de que modo as memórias afetivas de professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS influenciam a construção de vínculos pedagógicos e contribuem para os processos de aprendizagem. A pesquisa vincula-se à linha de Memória e Linguagens Culturais e parte do pressuposto de que as experiências afetivas e as memórias coletivas constituem dimensões estruturantes das práticas educativas. A abordagem metodológica é qualitativa, de orientação hermenêutica, fundamentada na escuta e interpretação de narrativas docentes. Como técnica de produção de dados, foi utilizado o grupo focal, realizado com quatro professoras da rede municipal, em encontros colaborativos que possibilitaram a emergência de memórias, experiências e reflexões compartilhadas (Gatti, 2005). A análise dos dados foi realizada por meio da hermenêutica textual-narrativa, organizada em eixos temáticos relacionados à memória, à afetividade e à aprendizagem. O referencial teórico fundamenta-se em Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007), no campo da memória social; em Wallon (1995) e Vygotsky (1998), quanto às relações entre afetividade e desenvolvimento humano; e em Freire (1996), no que se refere à centralidade dos vínculos e das relações dialógicas nos processos educativos. Os resultados evidenciam que os vínculos afetivos construídos no cotidiano escolar influenciam os processos de (re)conhecimento, participação e aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e da formação docente. Conclui-se que a afetividade, compreendida à luz das memórias docentes, constitui uma dimensão estruturante das práticas educativas, pois favorece uma educação mais humanizadora e dialógica, capaz de reconhecer a potência dos repertórios culturais, das narrativas de vida e das experiências de aprendizagem como fontes de criatividade pedagógica e de formação humana.

Palavras-chave: memória social; afetividade; aprendizagem; vínculos pedagógicos; formação docente.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the affective memories of teachers in the early years of the municipal network of Esteio/RS influence the construction of pedagogical links and contribute to learning processes. The research is linked to the line of Memory and Cultural Languages and part of the assumption that emotional experiences and collective memories are structuring dimensions of educational practices. The methodological approach is qualitative, of hermeneutical orientation, based on listening and interpretation of teaching narratives. As a data production technique, the focus group was used, conducted with four teachers from the municipal network, in collaborative meetings that enabled the emergence of shared memories, experiences and reflections (Gatti, 2005). The data analysis was carried out through textual-narrative hermeneutics, organized in thematic axes related to memory, affectivity and learning. The theoretical framework is based on Halbwachs (2006) and Ricoeur (2007), in the field of social memory; in Wallon (1995) and Vygotsky (1998), regarding the relationships between affectivity and human development; and in Freire (1996), regarding the centrality of bonds and dialogical relationships in educational processes. The results show that the affective bonds built in daily school influence the processes of (re)knowledge, participation and learning of students, as well as contributing to the resignification of pedagogical practices and teacher training. It is concluded that affectivity, understood in the light of teaching memories, constitutes a structuring dimension of educational practices, as it favors a more humanizing and dialogical education, capable of recognizing the power of cultural repertoires, life narratives and learning experiences as sources of pedagogical creativity and human formation.

Keywords: social memory; affectivity; learning; pedagogical bonds; teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Domínio da inteligência emocional versus prática	40
Quadro 2 - Síntese do levantamento bibliográfico	58
Quadro 3 - Fichamento de algumas teses e dissertações excluídas	59
Quadro 4 - Lista dos 7 estudos selecionados	61
Quadro 5 - Etapas metodológicas	66
Quadro 6 - Imagem de filmes para sensibilização inicial	68
Quadro 7 - Síntese das narrativas docentes	109
Quadro 8 - Experiência pedagógica na série Anne with an E	112
Quadro 9 - Cinco passos práticos	121

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Memorial	17
1.2 Contextualização	21
1.2.1 Questão de Pesquisa	25
1.2.2 Objetivos	26
1.2.3 Justificativa	26
2. BASES TEÓRICAS	31
2.1 Memória Social e Identidade Profissional	31
2.2 Afetividade e Desenvolvimento Humano	41
2.3 Afetividade na Educação e na Formação Docente	48
2.4 Síntese articuladora: levantamento bibliográfico	56
3. PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA	64
3.1 Roteiro para análise do grupo focal com teorias	69
4. ANÁLISE HERMENÊUTICA DAS NARRATIVAS DOCENTES: MEMÓRIAS, AFETIVIDADES E VÍNCULOS PEDAGÓGICOS	72
4.1 Memórias afetivas e marcas da escolarização	75
4.2 Afetividade e configuração da identidade profissional	80
4.3 Vínculos pedagógicos e aprendizagem	85
4.4 Afetividade, desgaste e sofrimento docente	92
4.5 Memória coletiva, reconhecimento e cultura escolar	95
4.6 Afetividade como experiência formativa transformadora	100
4.7 Afetividade e ação pedagógica na construção dos vínculos	114
4.7.1 Diário de Memórias Afetivas: Um Emocionário Educativo	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A	139
ANEXO B	141

1. INTRODUÇÃO

Este estudo investiga como as memórias afetivas dos docentes atravessam os vínculos pedagógicos e influenciam os processos de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa parte do reconhecimento de que a afetividade não constitui um elemento periférico da prática educativa, mas uma dimensão formativa que atravessa a construção da memória, da identidade docente e das experiências escolares. Essa dimensão aqui não é compreendida como espontaneísmo emocional ou traço individual de personalidade, mas como dimensão ética, relacional e formativa que estrutura os modos de ensinar, aprender e produzir reconhecimento na escola.

O tema e a problemática se inserem na área de concentração do Programa em Memória Social e bens culturais e na linha de Memórias e Linguagens Culturais. Inicialmente, questiona-se sobre quais seriam os benefícios da afetividade, assim como das memórias formativas e criadoras que os professores produzem quando perguntados sobre afetividade. Destas, elegemos a seguinte questão norteadora da pesquisa: Quais são os efeitos da dimensão dos afetos e da memória coletiva na construção de conhecimentos e nas práticas educativas?

As memórias afetivas funcionam como fios invisíveis que entrelaçam experiências, vínculos e aprendizagens ao longo da trajetória docente. Algumas permanecem como marcas silenciosas; outras reaparecem como lampejos que reorganizam sentidos e ressignificam o vivido. A mobilização afetiva constitui fio condutor para a compreensão dos processos escolares no enfrentamento de problemas coletivos. Os conceitos de memória social, afetividade e vínculos pedagógicos estruturam a presente investigação nesta pesquisa. “Hoje essa dimensão afetiva está praticamente ausente nos processos técnico-científicos, típicos do nosso paradigma moderno. É importante enriquecer a razão intelectual com a razão sensível e cordial para nos levar a amar e cuidar da Terra e da natureza” (Boff, 2023, *online*).

Afinal de contas, de qual afetividade nos referimos? O que faz surgir laços afetivos? De que forma combinar experiência afetiva com o ambiente

escolar? Como superar os limites de uma escolarização sem afetividade? Sugerimos, ao longo da investigação, alguns caminhos para se pensar essas questões. A educação é um processo complexo e multifacetado que integra aspectos cognitivos, afetivos e sociais da pessoa, demandando uma abordagem holística (La Taille, 2006). Neste trabalho, reconhecemos a interconexão entre afetividade, socialização e conhecimento no processo educacional.

A afetividade, enquanto conceito, origina-se do latim *affectus*, que significa *movimento da alma, inclinação, sentimento ou disposição para* (Martini, 2017). Ao longo da história, a palavra adquiriu nuances que integram emoção, sentimento, reciprocidade e a capacidade de formar vínculos emocionais. Desde a filosofia clássica, passando por Santo Agostinho e chegando a Spinoza, o termo aparece ligado à força dos afetos que moldam o agir humano. Na psicologia moderna, o estudo da afetividade ganha corpo com teóricos como Henri Wallon, que considera a afetividade essencial ao desenvolvimento infantil e Lev Vygotsky, que a vê como indissociável do processo de aprendizagem, pois acredita que as interações afetivas favorecem a internalização do conhecimento e a formação da consciência.

No âmbito educacional, a afetividade passou a ser um foco de estudos especialmente a partir das contribuições de Wallon e Vygotsky, cujas teorias foram complementadas no campo da educação por Paulo Freire (1996). Esses teóricos demonstram que o afeto no ambiente escolar não se limita a uma relação emocional passiva, mas atua de forma compartilhada como um componente ativo e mediador na construção do conhecimento e na motivação para aprendizagens socioculturais e evolutivas. Esse movimento contribuiu para compreender o espaço escolar para além da transmissão de conteúdos, reconhecendo os vínculos humanos como constitutivos da aprendizagem por práticas pedagógicas inclusivas. No Brasil, tais discussões ganharam força a partir dos anos 1980, especialmente com os debates sobre humanização do ensino, acessibilidade curricular, diversidades e valorização das relações entre professor e estudante.

Paulo Freire (1996) discute a afetividade na relação pedagógica como uma forma de respeito e valorização do educando, o que é fundamental para uma prática educativa humanizadora, facilitando o acolhimento, o respeito e a construção de uma relação de confiança entre educador e educando, fortalecendo o respeito mútuo, o reconhecimento pelo outro, as trocas e a construção conjunta do saber. A dimensão afetiva atravessa os processos educativos porque mobiliza experiências, sentidos, inteligência socioemocional e formas de pertencimento que interferem diretamente na construção do conhecimento.

Em meio às transformações culturais contemporâneas, a escola é convocada a lidar não apenas com conteúdos curriculares, mas também com emoções, afetos, conflitos, diferenças e pluralidades culturais que atravessam o cotidiano educativo. De acordo com Conte e Fialho (2016), abrir espaços para o diálogo com a afetividade e com a diversidade constitui um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente porque a instituição escolar historicamente tendeu à homogeneização e ao silenciamento das diferenças.

Nesse contexto, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes na escola implica compreender os vínculos afetivos como experiências formativas capazes de promover pertencimento, reconhecimento e construção coletiva de sentidos. A partir desse horizonte, os vínculos pedagógicos não constituem apenas mediações emocionais, mas experiências formativas de autoconhecimento capazes de influenciar a participação, a escuta e o reconhecimento dos sujeitos na escola.

Nessa perspectiva, pensar os vínculos pedagógicos implica também refletir sobre a formação docente e os sentidos atribuídos às práticas educativas contemporâneas. Em diálogo com Conte, Deveschi e Gomes (2024), compreende-se que não há inovação pedagógica consistente sem processos formativos que articulem experiência, diálogo, criticidade e sensibilidade às transformações culturais. Qualquer debate sobre inovação pedagógica precisa necessariamente considerar os processos de formação docente e as experiências que constituem o agir educativo.

As autoras alertam que a inovação educacional não pode ser reduzida à incorporação técnica de ferramentas ou metodologias, mas precisa envolver a reconstrução das relações pedagógicas e dos modos de produzir experiências na escola. Essa compreensão aproxima-se da presente pesquisa ao reconhecer que as memórias afetivas docentes constituem espaços formativos capazes de ressignificar práticas educativas e fortalecer vínculos humanizadores.

Ao compreender a memória social como um processo coletivo de construção de sentidos, atravessado por experiências afetivas e culturais, esta pesquisa vincula-se à linha *Memória e Linguagens Culturais*, buscando compreender como as narrativas docentes, os vínculos afetivos e as experiências educativas participam da constituição das práticas pedagógicas e da formação humana. Sem dúvida, a discussão perpassa pela importância das narrativas orais e escritas no registro das experiências pedagógicas, segundo Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007).

Mais do que perspectivas isoladas, os autores aqui mobilizados convergem ao compreender que a experiência educativa é atravessada pela linguagem, pela memória e pelos afetos, elementos que se constituem mutuamente no processo de formação humana. “Ricoeur demonstra que a memória é um potente recurso para a aprendizagem, desde que não seja usada de forma mecânica”, sendo a fonte que preserva a continuidade da realidade social (Martini, 2017, p. 71). Isso se manifesta nas narrativas, permitindo que a memória adentre o espaço público (memória coletiva construída no mundo da vida), por meio de tradições e documentos, como experiência partilhada.

Os afetos tornam-se centrais, pois somente o sujeito humano, ao permitir-se ser tocado e transformado pelos acontecimentos e narrativas do passado, consegue promover um verdadeiro alargamento da experiência, enriquecendo o entendimento e a vivência histórica (Martini, 2017). Sob essa ótica, justificamos a relevância do estudo da memória afetiva e das práticas educacionais como formadoras de cultura e identidade social, oferecendo um

campo de reflexão acerca do caráter humano e relacional da experiência educacional.

A escola e a universidade constituem espaços privilegiados de produção de memórias, afetos e reconhecimento. Nos cotidianos educativos, experiências aparentemente simples - um encontro, uma aula significativa, uma palavra de incentivo ou um gesto de acolhimento - permanecem vivas na memória dos sujeitos e continuam produzindo sentidos sobre o ensinar e o aprender. Da mesma forma, experiências de invisibilização, indiferença, disputas simbólicas ou ausência de reconhecimento também deixam marcas profundas na construção da identidade profissional. É nesse entrelaçamento de experiências que se insere a presente investigação, ao compreender que a docência se constrói nas relações humanas e que as memórias afetivas se tornam elementos fundamentais para interpretar os vínculos pedagógicos, os processos formativos e a produção de sentidos sobre a profissão docente.

Ao relacionar a afetividade como uma dimensão fundamental para a aprendizagem, nos apoiamos, especialmente, em Henri Wallon (1995), que explora a interação emocional no desenvolvimento, e Vygotsky (1998), que destaca a importância das interações sociais. Daí que compreender as memórias afetivas dos professores e professoras no âmbito escolar pode mostrar pistas para aprimorar as práticas educativas, enfatizando como a afetividade fortalece os laços formativos entre os sujeitos da educação e contribui para uma aprendizagem inclusiva, em constante evolução e reinvenção solidária. O objetivo geral consiste em analisar de que modo as memórias afetivas de professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS impactam a construção de vínculos pedagógicos e contribuem para os processos de aprendizagem. Além disso, buscamos investigar de que forma os trabalhadores da educação lembram e narram suas experiências afetivas na relação com estudantes, identificando os impactos desses afetos na prática pedagógica e explorando a relação entre memória e afetividade na construção de identidade profissional.

Embora existam estudos sobre afetividade e aprendizagem, ainda são escassas pesquisas que investiguem, em perspectiva hermenêutica e

narrativa, como as memórias afetivas de professores produzem sentidos sobre os vínculos pedagógicos e influenciam os processos de aprendizagem nos cotidianos escolares. Observa-se também uma lacuna quanto à valorização das narrativas de formação dos professores como dispositivos de compreensão das práticas educativas e das experiências de pertencimento produzidas na escola.

Alinhado a esse pensamento, busca-se responder à questão central da pesquisa: De que modo as memórias afetivas dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS influenciam os vínculos pedagógicos, os processos de aprendizagem e as práticas educativas? Tomando como eixo de análise o papel do afeto na descoberta e na construção de (re)conhecimentos, e valendo-se das memórias dos professores enquanto narradores e protagonistas, vislumbramos o movimento desses processos formativos afetivos, tendo o ambiente escolar como espaço fundamental de experiência educativa. Por esse caminho, esta investigação percebe a mediação docente como processo de emancipação coletiva, autoconhecimento e reconhecimento das potências singulares dos estudantes.

Por meio de um grupo focal com quatro professoras, foi possível investigar os sentidos e significados das memórias evocadas por professores, a partir de sensibilizações e dimensões socioculturais da escola, da sala de aula e do cotidiano escolar. Este trabalho buscou analisar as produções científicas e articular com os relatos das docentes colaboradoras dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de compreender de que maneira os vínculos afetivos (pedagógicos e socioculturais) impactam no desenvolvimento do trabalho pedagógico, das linguagens e dos processos educativos.

A interpretação dos dados e registros produzidos será apresentada ao longo da dissertação, articulando o memorial formativo, a contextualização do estudo, o referencial teórico e a análise hermenêutica das narrativas docentes. Tais elementos associados aos encontros dialógicos com as profissionais da rede municipal de Esteio foram usados para subsidiar a análise crítica do papel e dos impactos dos vínculos e memórias afetivas nos processos formativos em

cotidianos escolares e para o desenvolvimento sociocognitivo de todos os sujeitos da educação.

Nesse horizonte interpretativo, as memórias afetivas não são compreendidas como relatos isolados ou lembranças individuais descontextualizadas, mas como construções narrativas atravessadas pela cultura escolar, pelas experiências coletivas e pelas relações historicamente constituídas entre professores e estudantes. Ao narrar suas experiências, os educadores não apenas recordam acontecimentos, mas reinterpretam sentidos de sua trajetória profissional, reconstruindo identidades e ressignificando práticas pedagógicas. A partir dessa compreensão, a escuta das narrativas docentes exige uma abordagem hermenêutica capaz de compreender os sentidos produzidos entre memória, linguagem, afetividade e experiência educativa. É justamente nesse movimento interpretativo que esta pesquisa se situa.

Sob este prisma, as memórias afetivas docentes não são compreendidas apenas como recordações individuais, mas como narrativas de formação produzidas no entrelaçamento entre experiência, linguagem e cultura. Como afirmam Reis e Ostetto (2018), revisitar memórias e experiências docentes implica elaborar uma narrativa de si, capaz de transformar experiências vividas em processos de reflexão e autoformação. Ao narrar suas trajetórias, os professores reinterpretam seus percursos formativos, revelando marcas afetivas que permanecem atuando na constituição de suas práticas pedagógicas e nos modos de relação com os estudantes.

A estrutura desta dissertação foi concebida de modo a conduzir o leitor por um percurso investigativo que articula memória social, afetividade, identidade profissional e práticas pedagógicas. Inicialmente, apresenta-se o memorial da pesquisadora, cuja trajetória pessoal e profissional evidencia o horizonte de inquietações que motivou a investigação. Em seguida, são contextualizados o problema de pesquisa, a questão norteadora, os objetivos e a justificativa, explicitando a relevância científica, educacional e social do estudo.

Na sequência, desenvolve-se a fundamentação teórica, organizada em torno dos eixos Memória Social e Identidade Profissional; Afetividade e Desenvolvimento Humano; Afetividade na Educação e na Formação Docente, culminando em uma síntese articuladora construída a partir do levantamento bibliográfico, que evidencia aproximações, tensões e lacunas da produção científica relacionada ao fenômeno investigado.

Posteriormente, apresenta-se o percurso metodológico, justificado na perspectiva hermenêutica, detalhando os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como o roteiro utilizado no grupo focal. A etapa seguinte dedica-se à análise interpretativa das narrativas docentes, discutindo as memórias afetivas, as marcas da escolarização, a constituição da identidade profissional, os vínculos pedagógicos, os processos de aprendizagem, o desgaste e o sofrimento docente, a memória coletiva, o reconhecimento na cultura escolar, a afetividade como experiência formativa transformadora e sua repercussão na construção dos vínculos educativos.

Como desdobramento da investigação, apresenta-se o produto técnico-científico intitulado *Diário de Memórias Afetivas: um emocionário educativo*, concebido como possibilidade de reflexão, formação e ressignificação das experiências docentes. Por fim, são expostas as considerações finais, nas quais se retomam os principais achados da pesquisa, suas contribuições para o campo da Educação e da Memória Social, suas limitações e perspectivas para futuras investigações. A documentação complementar é composta pelos anexos referentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e ao produto técnico-científico, organizado em forma de mini-histórias que documentam memórias afetivas das professoras participantes. Essas narrativas valorizam experiências cotidianas e tornam visíveis as dimensões emocionais, culturais, sociais e econômicas que constituem a docência, produzindo olhares insubordinados, sensíveis e reflexivos sobre os processos de ensinar, aprender e formar-se.

1.1 Memorial

Pelo presente memorial descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o tema inquietante que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle/Canoas. O tempo da narrativa segue entre idas, vindas e travessias, como a memória individual e coletiva, porém, sempre em processos e avançando no tempo (Martini, 2017). A partir de um laço familiar e educacional, vamos nos constituindo em direção à maturidade.

Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira, era renunciar ao debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio, era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora, diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava. (Queirós, 2004, p. 7- 8).

Algumas lembranças e bagagens culturais permanecem como fotografias afetivas guardadas no tempo. Outras retornam inesperadamente por meio de cheiros, palavras, vozes ou gestos que continuam habitando a memória. A experiência escolar, por esse viés, não desaparece: ela se reinscreve continuamente nos modos de ensinar, escutar e reconhecer o outro.

À luz dessa reflexão, evidenciamos uma tensão entre o desejo e o medo de saber/crescer, tendo a escola como um lugar seguro e propício para o (re)conhecimento das diferenças e das potencialidades humanas. Essas experiências contribuíram para a construção de uma relação afetiva com a escola, marcada simultaneamente pelo estranhamento e pela curiosidade diante do conhecimento. Mais do que a simples transmissão de conteúdos, a escola precisa valorizar a construção de memórias afetivas, por meio de relações humanas, que fomentam o desejo de aprender com as diversidades próprias das humanidades.

Tudo isso que marca e atravessa os afetos e sentimentos na vida situada entre os saberes vitais na escola, lançando uma ponte entre o conviver e o pensar, em diálogo com as leituras depreendidas de Paulo Freire e Paul Ricoeur.

Nossa vida afetiva vai desenvolvendo suas valorações espontâneas ou reflexas, na medida em que carregamos nossa vontade de motivos, em seu movimento de projeção. Na minha ingenuidade pré-reflexiva, incluo o amável, o odioso e outros tantos momentos que constituem meu projeto, o *pragma*. A motivação revela uma nova espécie de receptividade, na qual está marcada nossa finitude. A liberdade humana avança por vários motivos. O desejo nos leva para fora de nós mesmos, nos situa ante o desejável que está no mundo. O desejo é falta de..., impulso para..., e essas formas imaginativas me orientam para o mundo. (Martini, 2017, p. 56).

A vida afetiva opera com a ideia de movimento, sendo um processo que não impacta apenas a palavra, mas todas as dimensões da linguagem. A potência de agir na escola é continuamente influenciada pelas relações com o outro, o que nos leva a enxergar novas formas de interpretar e compreender o mundo. Sou Habilitada em Magistério pelo Instituto Estadual Professor Pedro Schneider de São Leopoldo, onde cursei o ensino médio com habilitação para o magistério.

Concluí o Magistério em 2012 pelo Instituto Estadual Professor Pedro Schneider. No mesmo período, dei meus primeiros passos na docência como titular de uma turma de Educação Infantil na Escola Sonho Meu, em São Leopoldo, onde permaneci por três anos. Em 2013, ingressei na Licenciatura em Pedagogia (Uninter). Embora o percurso tenha sido desafiador e estendido até 2022 por conta de eventos marcantes - como a gestação de alto risco da minha filha primogênita em 2015, a sala de aula nunca deixou de ser meu norte. Cabe destacar que sempre atuei em Escolas de Educação Infantil e estudei para provas de seleção concomitantemente.

Em fevereiro de 2020, então, veio a tão esperada convocação para nomeação como Professor de Anos Iniciais de Esteio, mas devido a Pandemia a posse do cargo foi instaurada apenas em agosto do mesmo ano, mais uma vez forçando-me a trancar o curso de pedagogia. A experiência profissional foi

sendo marcada pela compreensão de que os vínculos estabelecidos com os estudantes constituíam elemento central do processo educativo, e de que todo conhecimento é auto/re/conhecimento.

Desde o começo da profissão sabia o quanto o vínculo era importante para a aprendizagem e este sempre foi o carro chefe de meu trabalho, a criação de vínculo afetivo para aprendizagens socioculturais. Na rede Municipal de Esteio atuo frente a turmas de 1º a 5º anos do ensino fundamental, durante os anos de 2021 e 2023 tive a oportunidade de estar atuando também com os anos finais de 6º à 9º da rede, onde observei o quanto a defasagem cognitiva estava presente bem como a afetiva, nesta época estava terminando a licenciatura. A fim de entender melhor o processo de intervenção com o meio, bem como a relação entre gestão, escolas e alunos, em 2023 iniciei e concluí a pós-graduação em Gestão Escolar, supervisão e orientação pela Faculdade de Educação São Luís, polo EaD de Porto Alegre.

Ainda em 2023, fui convidada a atuar como assessora pedagógica dos anos iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Esteio (SME), assumindo o desafio de acompanhar diretamente seis escolas da rede municipal. Essa experiência possibilitou uma imersão nas realidades educacionais do território, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização, às dificuldades de aprendizagem e às defasagens intensificadas no período pós-pandemia. O trabalho envolveu o acompanhamento pedagógico das equipes escolares, a análise de indicadores educacionais e a construção coletiva de estratégias voltadas à qualificação do ensino e à garantia do direito à aprendizagem. Foi nesse contexto que a afetividade deixou de ser percebida apenas como dimensão relacional da docência, passando a constituir-se como objeto de inquietação teórica e investigativa, por isso decidi ingressar no mestrado.

A recorrência dessas experiências no cotidiano escolar passou a revelar que os vínculos afetivos não constituem apenas elementos subjetivos das relações pedagógicas, mas eventos mediadores da aprendizagem, do pertencimento e da permanência escolar. A experiência profissional, Dessa forma, deixou de ser apenas vivida para tornar-se também objeto de reflexão

crítica e investigação científica. Foi desse deslocamento (da experiência à problematização) que emergiu a necessidade de compreender como as memórias afetivas dos docentes atravessam os processos educativos e produzem marcas na constituição das aprendizagens e das identidades pedagógicas.

Sob o influxo dessas ideias, o interesse por investigar a dimensão afetiva na educação surge das próprias experiências pedagógicas quando percebia que ela está intrinsecamente ligada à linguagem e às emoções. Dentro de uma perspectiva escolar, de fato, é crucial o papel do professor no diálogo com o outro, no trato interpretativo e compreensivo com os textos, porque influencia a dimensão sócio emocional das pessoas, tendo o afeto como um componente essencial de formação, abrindo portas para a *paixão de conhecer o mundo*¹ e a sustentação das leituras da palavra e do mundo (*palavramundo*²).

A capacidade de promover um ambiente de aprendizagem no qual os afetos e o respeito mútuo impulsionam o processo educativo e o desejo de compreender o mundo, inspira-se na concepção de Paulo Freire, cujo processo envolve tanto a leitura da palavra quanto a leitura do mundo - o que o autor chama de *palavramundo* -, articulando linguagem, experiência e transformação social. Considerando esse debate, como nos lembra Henri Wallon (2008), que se debruçou sobre essa dimensão do (re)conhecimento humano, *a afetividade é a porta de entrada do conhecimento*. Esta frase de Wallon representa a porta do conhecimento, é o elo central que une as narrativas de todas as professoras participantes do grupo focal da investigação em tela.

O afetivo é formado pelo valor e pelas nuances que a linguagem transmite ao interior do sujeito e no encontro com os outros. Marilena Chauí (2008) argumenta que existe uma lógica dos afetos que favorece a mobilização

¹ Roda de Conversa com a educadora Madalena Freire, do novo livro *A Pedagogia da Paixão de Madalena Freire: registros de encontros, diálogos e parcerias*, organizado por Teresa Cristina Rego e publicado pela editora Paz e Terra (2023). Na ocasião, Madalena também comemora os 40 anos de publicação de seu livro: *A paixão de conhecer o mundo*, publicado pela Editora Paz e Terra, em 2023 (publicado originalmente em 1983). Disponível em: <https://bit.ly/4f765oI>. Acesso em: 10 fev. 2025.

² Paulo Freire cria o termo *palavramundo* para expressar a indissociabilidade entre a leitura da palavra e a leitura do mundo. Para o autor, aprender a ler e escrever envolve não apenas decodificar textos, mas compreender criticamente a realidade. *A palavramundo* é uma síntese entre linguagem e experiência, da qual o conhecimento emerge da escuta, da convivência nas relações pedagógicas afetivas e da ação reflexiva sobre a vida cotidiana (Freire, 1996).

e a união a partir da percepção de amizade e generosidade como elementos úteis, contribuindo para a práxis psicossocial. A autora também salienta o comprometimento social como uma dimensão ontológica, algo que, em outros termos, é inerente ao ser humano e nos torna humanos.

As memórias afetivas de formação constituem modos de narrar experiências de vida atravessadas por dimensões pessoais, profissionais, socioculturais e pedagógicas. Caminhos que inspiram escritas curtas, histórias de formação, memórias e poesias também constituem formas de interpretar a experiência educativa. A afetividade suscita maior sensibilidade em face da existência, talvez o objetivo mais profundo da educação. Da experiência imaginativa se origina o ato de escrever e, por ela, abrem-se caminhos novos para compreender o vivido.

No ato de escrever, a imaginação produtiva torna-se potência criadora, capaz de revisitar memórias, reinventar sentidos e transformar experiências em narrativas formativas. Ao rememorar suas trajetórias, os sujeitos reinterpretam marcas formativas que permanecem atuando na constituição de suas práticas e modos de compreender o ato educativo.

1.2 Contextualização

O presente estudo tem como tema a memória docente relacionada aos processos de aprendizagem. Tem como pressuposto as contribuições de Wallon, Vygotsky, Freire e Antunes, que destacam a dimensão da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, a pesquisa valoriza, sobretudo, as vivências de educadoras e os saberes construídos em diálogo com diferentes autores e concepções de ensino e aprendizagem. O fio condutor da investigação reside na compreensão da relação dialética entre teoria e prática, analisando como os referenciais teóricos são interpretados e ressignificados no cotidiano escolar e em que medida contribuem para a constituição de experiências de aprendizagem criadoras, reflexivas e emancipadoras. Para isso, as memórias das docentes trazem vida, pois, por meio delas será analisado se de fato a teoria vem ao encontro da prática ou

não (sendo limitadora dos processos e parcerias de aprendizagem). Portanto, a profissão é compreendida como ato coletivo.

Eu diria que os *educadores* são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma *estória* a ser contada. Habitam um mundo em que vale a relação que os liga aos educandos, sendo que cada educando é uma *entidade sui generis*, portador de um nome, também de uma *estória*, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. (Alves, 2000, p.19).

Cabe ao educador buscar formas de se valorizar, de se empoderar e de motivar-se todos os dias quanto à arte de educar, pois marcamos as vidas e deixamos sinais em toda a trajetória de existência dos educandos, bem como inserimos as novas gerações no mundo da leitura, das culturas, das memórias e dimensões sociais porque transformamos as humanidades. Afinal, “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuaremos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais” (Alves, 2000, p. 3).

Embora partam de perspectivas distintas, Wallon, Vygotsky e Freire convergem ao compreender o sujeito como constituído nas relações com o outro e com o mundo. Compactuam com a ideia de que aprender é sempre uma experiência mediada pelas relações humanas. As contribuições desses autores permitem compreender que os vínculos pedagógicos ultrapassam a dimensão técnica do ensino, constituindo experiências formativas atravessadas por reconhecimentos, memórias e aprendizagens socioculturais.

Em Wallon, a afetividade aparece como base do desenvolvimento humano; em Vygotsky, como elemento inseparável da mediação sociocultural; e em Freire, como condição ética do diálogo pedagógico. Essa aproximação teórica permite compreender que aprender não é apenas assimilar conteúdos, mas construir sentidos e saberes necessários à prática educativa por meio de experiências afetivas, linguagens e interações sociais.

A problemática investigada apoia-se nos pressupostos teóricos de Wallon e Freire, que permitem problematizar as interfaces entre afetividade e

aprendizagem, compreendendo-as como dimensões indissociáveis na constituição do desenvolvimento humano e das práticas educativas. Para Wallon (1995), as integrações sociais são inseparáveis da biológicas e este aprende e se desenvolve através da assimilação. Para Freire e Faundez (1985), o ato de (re)conhecimento resulta do encontro com o outro por meio de aprendizagens permeadas da relação dos sujeitos com suas palavras, gestos, vivências, em sintonia com o mundo e das leituras da *palavramundo*.

Paulo Freire (1996) argumenta que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar condições para que os estudantes construam seus próprios saberes de forma crítica, participativa e curiosa. A pedagogia proposta fundamenta-se em uma ética universal, exigindo do professor um compromisso com a justiça social, o respeito à identidade cultural e a coerência entre o discurso e a ação. Através de uma reflexão sobre o inacabamento humano, Freire destaca a importância do diálogo e da pesquisa como dispositivos para transformar a realidade e superar visões fatalistas do mundo. Freire (1996) compreende a educação como prática ética e política orientada pelo diálogo, pela autonomia e pela construção crítica do conhecimento. À luz dessa compreensão, ensinar significa criar condições para que os sujeitos produzam sentidos sobre sua realidade e atuem na sua transformação, movidos pela esperança e pela convicção de que a mudança social é possível.

Nessa abordagem sobre a afetividade e a aprendizagem não temos como não falar de Henri Wallon. Ele, com seus estudos, contribuiu grandemente para o reconhecimento da importância desta afetividade na vida da criança. Wallon afirma, que a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano são interdependentes. Mahoney e Almeida (2004, p. 14) afirmam: “Em outras palavras, o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições orgânicas e de suas condições de existência cotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”. Em diálogo com essa compreensão, verificamos e acompanhamos que as teorias de Henri Wallon tinham, entre outros objetivos, valorizar a interação entre indivíduo e meio social, bem como

aprofundar a compreensão sobre o papel da afetividade no processo de ensino e de aprendizagem (Almeida; Mahoney, 2004).

Ainda, inspirado pela teoria de Wallon, Dantas (1990, p. 4) afirma que “para aqueles que superam as resistências iniciais, a obra de Wallon adquire um apelo especial: a possibilidade de integrar a ciência psicológica a uma concepção epistemológica dialética e derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida”. A teoria de Wallon nos remete a integração afetivo-cognitivo-motora, o que possibilita uma reavaliação do quanto a integração e a afetividade interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

O campo da memória social é denso e perpassa por várias áreas do cognitivas, afetivas e psíquicas. A memória não preserva o passado intacto; ela o reinventa a partir dos afetos que permanecem vivos na experiência. Henri Bergson é um dos primeiros filósofos a definir, em 1896, a memória enquanto mecanismo epistemológico. De acordo com Montysuma e Karpinski (2010), Bergson (1992) defende que o conhecimento advém de um processo em que as lembranças são elos ou pontos de interseção entre a matéria e a relação entre a memória social e sociocognição. A partir desse horizonte, o passado torna-se apenas uma ideia e o presente um elemento secundário, defendendo-se, assim, a inexistência de uma percepção pura do presente, uma vez que as percepções humanas estão sempre entrelaçadas às lembranças. Nesse contexto, a memória social remete novamente à dimensão afetiva das memórias formativas, vinculadas às relações linguístico-afetivas entre educadores e educandos.

A dimensão afetiva no campo da educação parte de impressões prévias, despertadas por um primeiro contato com a realidade sociocultural e os diferentes contextos que nos cercam. Na educação afetiva, o papel social do professor é estimular o diálogo, a troca de conhecimentos e a apresentação de dúvidas e perguntas. Para isso, é uma fonte que promove a construção conjunta do saber e incentiva a participação ativa do estudante, valorizando suas vivências e promovendo um ambiente de aprendizagem onde os afetos e o respeito mútuo impulsionam o processo educativo.

Ao investigar os impactos das racionalidades técnicas sobre o trabalho docente, Moraes (2024), no âmbito das produções do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), problematiza os processos de reificação da profissão docente, nos quais o professor tende a ser reduzido à condição de executor de tarefas e prescrições pedagógicas. Em contraposição a essa perspectiva instrumental, a autora defende o reconhecimento da docência como prática relacional, crítica e profundamente humana, na qual o educador se constitui como sujeito ativo na produção dos processos educativos.

Nessa direção, a dissertação de Moraes (2024) oferece fundamentos teóricos relevantes para compreender como as memórias afetivas podem operar como formas de resistência a modelos educacionais excessivamente técnicos e instrumentalizados. Ressalta-se, ainda, que a dimensão relacional e crítica da docência antecede e atravessa a prática pedagógica, manifestando-se no cotidiano das interações com os estudantes, ao possibilitar a construção de sentidos sobre o que se ensina e se aprende, tendo na sensibilidade pedagógica um elemento central para a preservação do caráter humano, ético e lúdico dos encontros educativos.

1.2.1 Questão de Pesquisa

Embora a literatura reconheça a importância da afetividade para os processos educativos, ainda são limitados os estudos que investigam, sob uma perspectiva hermenêutica e narrativa, como as memórias afetivas docentes participam da constituição dos vínculos pedagógicos e da produção de sentidos sobre a aprendizagem. É nesse horizonte que se situa a presente investigação.

De que modo as memórias afetivas dos professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS impactam a construção de vínculos pedagógicos e os processos de aprendizagem? A mobilização afetiva nos serve de fio condutor na compreensão da trajetória escolar no enfrentamento de problemas coletivos. Conceitos como memória, aprendizagem, afetividade e

relacionamentos interpessoais serão problematizados, a partir de uma perspectiva que busca compreender suas inter-relações no contexto das práticas educativas, evidenciando como tais dimensões se articulam na constituição dos processos formativos e das experiências pedagógicas.

1.2.2 Objetivos

A pesquisa terá como objetivo principal: Analisar como as memórias afetivas dos professores da rede municipal de Esteio/RS impactam a construção de vínculos pedagógicos e os processos de aprendizagem.

Como objetivos específicos, pretende-se:

- Compreender como os professores narram e ressignificam suas experiências afetivas na realidade escolar.
- Investigar de que modo as memórias afetivas influenciam as práticas pedagógicas e a constituição dos vínculos com os estudantes.
- Analisar como os referenciais teóricos sobre memória social e afetividade se articulam com as práticas docentes no universo pesquisado.
- Refletir sobre as contribuições das memórias afetivas para os processos formativos e para a construção da identidade profissional.

1.2.3 Justificativa

A presente pesquisa encontra sustentação teórica no entendimento de que a afetividade e a memória são dimensões indissociáveis dos processos de desenvolvimento humano, da construção de vínculos pedagógicos e da aprendizagem. Wallon (2008) e Vygotsky (1998, 2010) evidenciam que os processos afetivos e cognitivos não se dissociam, sendo a afetividade um

elemento estruturante da constituição do sujeito, da interação social e da mediação das aprendizagens sociais.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) reforça que a prática educativa é um ato profundamente afetivo, dialógico e ético, no qual os vínculos estabelecidos entre educadores e educandos são essenciais para a produção de sentidos e saberes. Do ponto de vista da memória, Halbwachs (2006) contribui para compreender que as lembranças são construídas e compartilhadas no interior dos grupos sociais, sendo a memória um fenômeno essencialmente coletivo. Já Ricoeur (2007) permite refletir sobre os processos de rememoração e de constituição da identidade narrativa, evidenciando como os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências ao narrá-las e reinterpretá-las no tempo presente. Em conjunto, esses autores possibilitam compreender a memória como dimensão fundamental dos processos formativos e da construção identitária.

No campo social e educacional, o estudo responde às necessidades emergentes percebidas no cenário da rede municipal de ensino de Esteio/RS, especialmente no que se refere à valorização das experiências afetivas no processo formativo dos professores e na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e humanizadoras. Tal necessidade torna-se ainda mais urgente diante de modelos educacionais centrados em racionalidades técnicas e produtivistas, que frequentemente enfraquecem os espaços de escuta sensível, experiência aprofundada e reconhecimento no cotidiano escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais atual diante das diretrizes do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036), que passa a reconhecer explicitamente o desenvolvimento socioemocional, a convivência escolar e o acolhimento psicossocial como dimensões centrais da formação integral dos estudantes. O documento reforça a necessidade de fortalecer vínculos, práticas restaurativas e redes de apoio no cotidiano escolar, evidenciando a relevância de pesquisas que investiguem os sentidos da afetividade e das memórias docentes nos processos educativos. Do ponto de vista teórico, algumas experiências escolares desaparecem da lembrança racional, mas continuam habitando silenciosamente os modos de ensinar e aprender.

A centralidade dada às competências socioemocionais no novo PNE evidencia que os desafios contemporâneos da educação ultrapassam os indicadores de desempenho cognitivo, envolvendo também questões relacionadas ao sofrimento psíquico, ao enfraquecimento dos vínculos sociais e à necessidade de reconstrução das experiências de convivência no ambiente escolar. Conte, Deveschi e Gomes (2024) defendem que a inovação crítica em educação exige superar perspectivas operacionais do ensino, valorizando práticas formativas capazes de articular sensibilidade, experiência e reflexão coletiva. Compreender as memórias afetivas dos professores representa também uma forma de resistir à fragmentação das relações pedagógicas, recolocando os vínculos humanos no centro da experiência educativa.

O cotidiano escolar tem revelado desafios relacionados à fragilização dos vínculos entre professores e estudantes, bem como à dificuldade de reconhecer, nas práticas docentes, a centralidade da dimensão afetiva como elemento que potencializa a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a permanência escolar. Diante disso, investigar como as memórias afetivas se expressam e impactam a prática educativa torna-se uma demanda urgente, tanto para o fortalecimento das relações pedagógicas quanto para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista acadêmico e científico, esta investigação busca contribuir para os estudos interdisciplinares que articulam memória social, afetividade e formação docente. Ao lançar luz sobre as experiências vividas pelos professores e seus impactos na constituição dos vínculos pedagógicos, a investigação oferece subsídios teórico-metodológicos para repensar os processos formativos na perspectiva de uma educação comprometida com a escuta, o acolhimento e a valorização das histórias de vida dos educadores. Além disso, pretende colaborar com o campo da pesquisa em Educação, especialmente nos debates sobre práticas pedagógicas humanizadoras, narrativas de si e processos de (auto)formação, fortalecendo uma compreensão ética, estética e política da docência.

Esta escrita aborda questões acerca da memória social e as relações entre a afetividade e aprendizagem, bem como os vínculos afetivos da relação

entre professor-estudantes, narrativa esta que está presente nas falas de Wallon e Vygotsky, tema também abordado por Paulo Freire, que relata sua importância para o desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo em que a memória social destas aprendizagens afetivas contextualiza com a perspectiva da linha de pesquisa “Memória e Linguagens Culturais”, tendo em vista que, a partir da afetividade, constroem-se vínculos que são registrados e ressignificados pela memória social. Sem dúvida, a discussão traz consigo a importância das narrativas orais e escritas no registro das experiências pedagógicas, de Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007). Ricoeur evidencia que os processos de rememoração constituem importantes recursos para a produção de sentidos e para a aprendizagem, desde que não sejam mobilizados de forma mecânica ou reducionista, mas compreendidos em sua dimensão interpretativa, narrativa e constitutiva da experiência humana.

A identidade não se manifesta, segundo Paul Ricoeur (1997), apenas como uma identidade pessoal, mas, sobretudo, como uma identidade narrativa e de conexão íntima e difusa entre o pessoal e a narratividade. Nas palavras do autor,

A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa. Sem o auxílio da narração a problemática da identidade pessoal está, com efeito, fadada a uma antinomia sem solução: ou se coloca um sujeito idêntico a si mesmo na diversidade de seus estados, ou se considera, na esteira Hume e Nietzsche, que esse idêntico é somente uma ilusão substancialista, cuja eliminação só se revela num puro diverso de cognições, de emoções e de volições. Desaparece o dilema se substituímos a identidade compreendida no sentido de um mesmo (*idem*) pela identidade no sentido de um *ipse*; a diferença entre *idem* e *ipse* não é senão a diferença entre uma identidade substancial ou formal e a identidade narrativa. (Ricoeur, 1997, p. 425).

A construção do eu se dá pela escrita, cujo produto é o construto de sua identidade em movimento com as origens, tempos e memórias culturais. Na perspectiva de Vygotsky, a aprendizagem constitui-se como um processo histórico e social que se efetiva nas relações intersubjetivas, sendo potencializada quando os sujeitos se encontram implicados, motivados e

reconhecidos em suas interações sociais. Desse modo, destaca-se a indissociabilidade entre afeto e aprendizagem, uma vez que o vínculo afetivo não apenas favorece o aprender, mas também contribui para a constituição de memórias e lembranças significativas do processo educativo. À luz dessa perspectiva, o presente tem como objetivo investigar as memórias afetivas de professores de Esteio/RS e sua influência nas relações pedagógicas, analisando de que modo os vínculos afetivos estabelecidos entre professores e estudantes podem contribuir para a qualificação dos processos de aprendizagem.

A proposta distancia-se de uma visão puramente técnica da gestão de sala de aula para alinhar-se à perspectiva de que *a solução está no afeto* (Chalita, 2001), compreendendo a afetividade não como um acessório do ensino, mas como o próprio alicerce sobre o qual se constrói o vínculo pedagógico e a segurança necessária para o erro e a descoberta. Dito isso, a afetividade é uma decisão pedagógica consciente, não apenas um traço de personalidade.

Nessa direção, a pesquisa compreende a educação como prática de transformação humana e social. Como afirma Freire (1996, p. 67), “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Tal compreensão reforça a importância de reconhecer as memórias afetivas de professores como experiências capazes de mobilizar pertencimentos, reconstruir vínculos e fortalecer práticas pedagógicas humanizadoras.

2. BASES TEÓRICAS

“O livro é uma extensão da memória e da imaginação”
(Borges, 2011, p. 11).

Borges (2011) compreende o livro não apenas como um objeto material, mas como um território simbólico no qual memória, imaginação e experiência humana se entrecruzam e comungam certos valores. Essa concepção complexa e interdisciplinar do conhecimento, inscrita em dinâmicas interconectadas da realidade, aproxima-se deste estudo ao reconhecer que as narrativas docentes são atravessadas por marcas afetivas e ações capazes de ressignificar experiências, vínculos e processos de aprendizagem. As bases teóricas articulam os conceitos de memória social, afetividade e aprendizagem, compreendendo-os como dimensões interdependentes na constituição da identidade de professores e na construção de vínculos pedagógicos. A seguir, apresentamos o referencial teórico organizado em três eixos que estruturam a análise: Memória Social e Identidade Profissional, Afetividade e Desenvolvimento Humano e Afetividade na Educação e na Formação Docente.

2.1 Memória Social e Identidade Profissional

As memórias evocadas pelas professoras não se constituem apenas como registros cronológicos do passado, mas como experiências afetivamente marcadas que permanecem vivas porque foram significativas no processo de constituição do “eu” profissional. Sob essa perspectiva, a dimensão afetiva atua como força de inscrição da experiência na memória, enquanto a memória reorganiza e ressignifica os afetos vividos. Tal compreensão permite pensar que os vínculos pedagógicos permanecem na trajetória de profissionais da educação justamente porque foram capazes de mobilizar emoções, pertencimentos e sentidos compartilhados.

As memórias das professoras investigadas não se configuram apenas como registros de acontecimentos passados, mas como experiências

formativas que permanecem atuando na constituição de suas identidades e práticas docentes. Conforme Candau (2011), parte dessas experiências pode estar relacionada a disposições incorporadas ao longo da trajetória de vida e movimentos da profissão, aproximando-se do que o autor denomina *protomemória*, entendida como memória-hábito vinculada a saberes e comportamentos interiorizados (conformados). Entretanto, as narrativas produzidas pelas professoras ultrapassam essa dimensão, pois expressam processos conscientes de rememoração e reflexão sobre experiências vividas, evidenciando a articulação entre memórias, emocionalidades, identidades e formação docente, construindo novas atitudes e valores.

Maurice Halbwachs (1877-1945) se consagrou como um dos pioneiros nos estudos da memória. Trata-se de compreender como as memórias afetivas se constituem em processos formativos permite pensar a docência não apenas como prática técnica, mas como experiência relacional e cultural (Silva, 2016; Zawaski, 2023; Ricoeur, 2007).

A influência da dimensão afetiva na relação pedagógica e suas implicações na aprendizagem em todos os níveis de ensino evidencia a necessidade de repensar a formação docente, valorizando as histórias de vida, a memória como forma de autoconhecimento e autorreflexão, bem como a experiência formadora como eixo constituinte dessa construção. Diante dos desafios contemporâneos da profissão, especialmente no Ensino Médio, impactado por mudanças legislativas, torna-se urgente adotar processos formativos que estejam comprometidos com a prática, com vínculos afetivos e éticos, capazes de promover aprendizagens sociais e evolutivas. Ao abordar a memória coletiva como resultado também da memória individual, ele considerou o contexto social e os grupos sociais dentro dessa vasta temática.

Desse modo, alinha-se com Silva (2016), reconhecendo as importantes contribuições de trabalhos sobre a memória em diversas áreas. Halbwachs (2006) defende a interdisciplinaridade e a polissemia da memória, ao afirmar que não é possível caracterizá-la em apenas uma área do conhecimento. Em decorrência disso, ele vê a memória como uma constante reconstrução, moldada pelo acúmulo, perda, vestígios, esquecimentos e lembranças. Como

todo indivíduo pertence a um espaço, um tempo e um grupo social, estando inserido em uma sociedade, Halbwachs (2006, p. 26) esclarece que a memória é sempre construída em grupo, pois, segundo ele: “[...] nunca estamos sós [...] temos sempre em nós e conosco pessoas que não se confundem”.

Dessa maneira, ele atribui um papel crucial às memórias coletivas, já que o indivíduo está interligado aos outros, mesmo em suas ações individuais. Esse aspecto se torna evidente ao se pensar nas ações docentes, pois, ao relembrar fatos passados de sua atuação profissional, o educador se encontra com outros em suas práticas cotidianas. O processo de rememoração também ocorre em meio à coletividade, uma vez que, de acordo com Halbwachs (2006, p. 31):

[...] conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso.

Em consonância com o autor, Ricoeur (2007) declara que, ao se lembrar de algo ou alguém, o indivíduo está se lembrando de si, pois essas lembranças estão intrinsecamente ligadas a um sujeito singular que vive em um meio social. Além disso, ele chama a atenção para o que denomina de “arte da memória”, que são as lembranças evocadas sem serem movidas por afetos, mas pelos eventos marcantes em si.

Ricoeur (2007, p. 40) defende que a memória é o que nos liga ao passado, e para ele: “[...] não temos outro recurso a respeito de referências do passado, senão a própria memória”. Desta maneira, a memória é correlacionada com a história, as experiências e as vivências, sendo, aliás, uma fonte de produção de conhecimento.

Ademais, em sua vasta obra, Ricoeur (2007) se refere às memórias que são celebradas por uns e negadas por outros. Ele as denomina memória-repetição, o que significa que essa memória pode ser evitada por medo das consequências de seu *resgate* ou, ao contrário, buscada para celebrar o vivido. Para o autor:

O que uns cultivam com deleite lúgubre e outros evitam com consciência pesada, é a mesma memória repetição. Uns gostam de se perder, outros temem ser por ela engolidos. Entretanto, uns e outros sofrem do mesmo déficit de crítica. Eles não alcançam o que Freud chamava de trabalho de rememoração. (Ricoeur, 2007, p. 93).

Em consonância com essa compreensão, tudo o que o sujeito identifica em suas lembranças argumenta que a memória é um processo cognitivo que envolve a rememoração por meio de recordações. Em Ricoeur (2007), compreende-se que a memória é o único recurso que se tem para referências do passado, sendo, por isso, uma fonte inesgotável de produção de conhecimento e estando intimamente ligada à história.

As narrativas produzidas pelas professoras participantes do grupo focal evidenciam que a identidade docente não é fixa ou acabada, mas continuamente reconstruída a partir das experiências afetivas vividas no cotidiano escolar. A ideia de memória afetiva reside justamente na forma como uma construção social ganha expressão quando o sujeito se debruça sobre si mesmo para elaborar narrativamente sua trajetória de vida e (auto)formação.

Nesse processo, as experiências escolares deixam de ser apenas acontecimentos passados para se transformarem em referências simbólicas que atravessam a constituição do eu profissional. Conforme destacam Reis e Ostetto (2018), a formação docente é uma síntese de experiências apropriadas antes e durante o exercício profissional, considerando tanto as vivências como estudante quanto aquelas construídas na prática pedagógica cotidiana.

As memórias narradas pelas professoras revelam não apenas lembranças pessoais, mas experiências coletivas e culturais que continuam produzindo sentidos sobre o ensinar, o aprender e o conviver na escola. Ao rememorar situações marcantes de acolhimento, reconhecimento ou sofrimento, as docentes reinterpretam suas próprias trajetórias e reelaboram sentidos sobre o ser professora. Nesse movimento, memória e identidade se entrelaçam narrativamente, conforme propõe Ricoeur (2007), constituindo modos de compreender a si mesmas e suas práticas educativas.

Diante do exposto, a memória é entendida como um agente de constituição docente, pois no ato da rememoração outras personagens são envolvidas, experiências docentes são refletidas, e outras pessoas e espaços são lembrados, o que demonstra a coletividade da memória. Além disso, a memória individual, nesse processo, está imbricada na coletividade, como bem expresso por Halbwachs (2006, p. 39):

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum.

Recordar não é retornar ao passado, mas reinterpretá-lo à luz das experiências do presente. A convivência entre o eu e o outro é a base que forma a coletividade, a partir da individualidade da memória. Por isso, as marcas dessa coletividade são dispostas no individual da memória, já que as relações, principalmente na docência, partem dessas correlações. Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que o isolamento de um indivíduo de seu grupo não seria capaz de construir experiências, segundo Halbwachs (2006). Sendo assim, mais uma vez, a docência é compreendida como um ato coletivo de experiências entre o eu e o(s) outro(s).

À luz desse entendimento, os estudos de Halbwachs e Ricoeur convergem ao destacar que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas uma construção social e um recurso fundamental para a produção de conhecimento. Essa perspectiva ressalta a natureza coletiva das experiências, especialmente na atuação docente, onde a rememoração de práticas e vivências se entrelaça com as interações e os grupos sociais, sendo, muitas vezes, impulsionada pela afetividade que permeia essas relações e os momentos vividos. Isso porque essa dimensão não constitui um adorno das práticas pedagógicas, mas o território relacional onde a aprendizagem ganha sentido humano.

A compreensão da memória enquanto fenômeno social, coletivo e cultural é essencial para pensar a constituição das práticas docentes e dos vínculos pedagógicos. Maurice Halbwachs (2006) sustenta que a memória é construída no interior dos grupos sociais, sendo mediada pelas interações e pelos contextos culturais que os sujeitos habitam. A memória não habita apenas o sujeito isolado; ela circula entre narrativas, vozes e experiências compartilhadas. Como um tecido coletivo, vai sendo costurada pelos encontros, pelas ausências e pelas marcas que permanecem vivas na experiência pedagógica.

Ricoeur (2007) aprofunda essa perspectiva ao considerar a memória como uma prática narrativa que conecta passado, presente e futuro, sendo fundamental para a construção do *ipse* – a identidade narrativa, que permite ao sujeito compreender a si mesmo na relação com o outro e com o mundo. Para o autor, é na relação com os outros, mediada pela linguagem e pela cultura, que os sujeitos se reconhecem e atribuem sentido às suas experiências.

No campo educacional, a memória social dos professores não se limita ao simples registro de experiências, mas se constitui como matriz formativa, capaz de orientar práticas pedagógicas, fortalecer vínculos e sustentar processos de ressignificação permanente da docência (Zawaski, 2023; Martini, 2017). Sob esse horizonte, compreender os vestígios da experiência docente é sensibilizar também para as marcas biográficas, as lembranças compartilhadas e os modos pelos quais se constroem sentidos sobre o ensinar, sobre os vínculos estabelecidos e sobre as aprendizagens no e do espaço escolar.

Walter Benjamin (1989, p. 105), ao analisar as memórias involuntárias a partir de Proust, nos provoca a pensar que o passado não se apresenta diretamente à consciência racional, mas pode emergir de modo inesperado, por meio de um “objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu tempo de ação”. Em outras palavras, a memória afetiva pode ser acionada por um cheiro, uma imagem, uma palavra, um som – elementos sensoriais ou simbólicos que reconfiguram o tempo vivido e devolvem ao presente fragmentos intensos do passado. Como afirma o autor, é questão de sorte se

nos depararmos com esse objeto antes de morrermos, pois ele escapa à vontade ou à lógica racional.

Enquanto Ricoeur compreende a memória como narrativa que articula passado, presente e futuro, Benjamin amplia essa compreensão ao demonstrar que determinadas lembranças emergem involuntariamente, acionadas por elementos sensoriais que escapam ao controle racional. Ambos convergem ao reconhecer que a memória não constitui mera reprodução do vivido, mas permanente reconstrução de sentidos.

Essa concepção ressoa fortemente com o propósito desta investigação, que busca escutar as narrativas de professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS, cujas memórias afetivas emergem de vínculos formativos e experiências escolares marcadas pela emoção. Conforme Benjamin (1994), a memória involuntária possui potência estética e epifânica, pois sua irrupção no presente ressignifica o vivido e reatualiza a experiência com intensidade, permitindo ao sujeito não apenas lembrar, mas reviver, reinterpretar e reinscrever sentidos na própria história. Nesse movimento, a escola aparece não apenas como instituição formal, mas como território simbólico de afetos, relações e experiências que moldam a identidade pedagógica.

Ao propor a escuta sensível de professores sobre suas vivências, acolhe a ideia de que essas rememorações são produzidas no entrelaçamento entre passado e presente, história e (inter)subjetividade. Como destaca Benjamin (1994, p. 37), “um acontecimento vivido é finito [...] ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites”, pois torna-se chave interpretativa da experiência. Por essa razão, os relatos produzidos no âmbito do grupo focal são compreendidos como expressões estéticas de uma memória que não se limita à dimensão cognitiva, mas se constitui como experiência sensível, afetiva e formativa, atravessada por sentidos produzidos nas relações pedagógicas e nos processos de rememoração, nos quais narrar também significa (re)elaborar, ressignificar e constituir a própria experiência educativa.

Essa perspectiva se articula às contribuições de Candau (2002), para quem a memória é uma elaboração simbólica e subjetiva, tecida por afetos e

fantasmas. Em sua obra *Antropologia da memória*, o autor defende que a memória afetiva não é isenta de dor, nem sempre é prazerosa, muitas vezes, carrega traços de frustração, saudade ou desamparo, e justamente por isso pode se tornar um motor potente de autorreflexão e crescimento pessoal.

Como destaca Candau (2002), é impossível encontrar lembranças desprovidas de afetos, pois são estes que ancoram as experiências no tempo vivido e conferem espessura à memória. Para ele, não há identidade possível sem memória (entendida aqui em sua tensão entre lembrança e esquecimento), visto que é a memória que permite ao sujeito a autoconsciência da duração - a percepção de si ao longo do tempo. Tampouco há memória sem identidade, já que o estabelecimento de conexões entre os estados sucessivos da experiência só se torna viável se o sujeito tiver, *a priori*, um sentido de continuidade que lhe permita reconhecer essas sequências temporais como significativas em sua trajetória.

Em sentido semelhante, Marcel Mauss (1921/1979), ao discutir “a expressão obrigatória dos sentimentos”, afirma que o afeto não é apenas um fenômeno interno, mas profundamente social e cultural. Somos ensinados a sentir, a expressar e a narrar os afetos segundo esquemas coletivos que aprendemos em nossas relações. Daí a importância de reconhecer que a memória afetiva dos professores é atravessada por códigos culturais da escola, da infância, da docência, e que ressignificar essas lembranças permitem reconfigurar o próprio sentido de fazer a experiência no ato de educar.

As vozes das professoras, ao serem ouvidas no grupo focal, trazem consigo um acervo de experiências que ganham novo significado quando verbalizadas coletivamente. A escuta das narrativas afetivas evoca o conceito de coexperiência formativa, como propõem Farias, Ourique e Almeida (2025) em sua leitura da estética da infância na série *Bluey*. A memória compartilhada entre adultos e crianças, nesse caso, produz vínculos intergeracionais e intersubjetivos que também ocorrem entre educadores e educandos. Essas coexperiências formam uma rede simbólica de sentido, em que a afetividade atua como mediadora da aprendizagem.

Ainda, segundo Farias e Ourique (2024), o reconhecimento do outro – da criança, do educando, do colega – constitui uma ética da escuta que se manifesta esteticamente na experiência educativa. Tal reconhecimento é afetivo e narrativo, pois só reconhecemos o outro na medida em que somos capazes de ouvi-lo e de narrar nossas histórias em diálogo. Nesse processo, a herança simbólica se torna matéria-prima para uma formação pedagógica que não separa razão e emoção, técnica e sensibilidade, currículo e vida.

À luz dessas considerações, as memórias evocadas pelas professoras de Esteio não são apenas lembranças individuais, mas dispositivos narrativos e afetivos que atravessam a identidade profissional e a cultura escolar. Elas fazem emergir sentidos de pertencimento, revelam estruturas de cuidado e ao mesmo tempo, tensionam dores e ausências que também compõem o trabalho docente. A estética da memória, como propõe Benjamin (1989), é inseparável da sua ética: lembrar é reconfigurar o vivido para transformá-lo em experiência compartilhada e, talvez, reinventada.

Nesse horizonte, a narrativa pedagógica pode ser compreendida como prática de memória e produção de sentidos sobre a experiência educativa. Conte, Cardoso e Santos (2026), ao discutirem o campo expandido das mini-histórias, demonstram que os registros narrativos das vivências escolares possibilitam reconhecer aprendizagens, afetos e vínculos muitas vezes invisibilizados pela lógica tradicional da escolarização. A narrativa assume um papel hermenêutico e formativo, pois permite reinterpretar experiências e construir novas formas de reconhecimento do trabalho pedagógico.

Em diálogo com essa compreensão, Goleman (2025) relaciona a inteligência emocional do educador - manifestada na autoconsciência e no manejo de suas próprias emoções - ao que permite a criação de um ambiente de aprendizagem resiliente e autoconhecimento. O autor permite criarmos um quadro comparativo que apresenta os desafios presentes no domínio das capacidades emocionais e as práticas concretas, conforme mostramos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Domínio da inteligência emocional *versus* prática

Domínio	Prática
Autoconsciência	Conhecer limites
Autogestão	Manter controle
Consciência Social	Mostrar empatia
Gestão Relações	Mediar conflitos

Fonte: Autoria própria com base em Goleman (2025)

Na realidade da rede municipal de ensino de Esteio/RS, as memórias afetivas desses docentes contribuem para a construção de disposições, percepções e repertórios de atuação, remodelando formas de olhar e como respondem às crises e às necessidades de acolhimento em cenários plurais. Essa análise é complementada pela compreensão dos afetos como campos semióticos, onde o sentir e o pensar estão intrinsecamente articulados na formação do intelectual transformador que não apenas transmite conteúdos, mas encoraja a potência criadora (Benjamin, 1989; Ricoeur, 2007).

A aproximação entre Halbwachs e Ricoeur permite compreender que a memória docente não opera apenas como lembrança individual, mas como narrativa socialmente construída e permanentemente reinterpretada. Enquanto Halbwachs evidencia os quadros coletivos da memória, Ricoeur aprofunda a dimensão narrativa e hermenêutica do lembrar. Dessa articulação emerge uma compreensão fundamental para esta pesquisa: as memórias afetivas docentes constituem espaços de produção de sentido sobre si, sobre o outro e sobre o próprio fazer pedagógico.

2.2 Afetividade e Desenvolvimento Humano

A afetividade é aqui compreendida como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, indissociável dos processos cognitivos, sociais e culturais. Henri Wallon (2008) foi um dos pioneiros a defender que o desenvolvimento do ser humano ocorre pela interação dinâmica entre afetividade, cognição e motricidade. Para o autor, a afetividade é o primeiro sistema funcional a se manifestar na criança e permanece como regulador das relações interpessoais, das aprendizagens e dos processos de desenvolvimento ao longo da vida.

Vygotsky (1998) complementa essa compreensão ao afirmar que os processos psíquicos superiores se constituem na mediação cultural e social, e que não há desenvolvimento cognitivo dissociado das emoções, dos afetos e das interações sociais. A dimensão afetiva, nesse contexto, é motor da aprendizagem, pois mobiliza o desejo, a curiosidade e o interesse, elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dialogando com esses referenciais, Celso Antunes (1999, 2006) amplia a discussão a partir das neurociências, ao afirmar que aprender é um ato afetivo. A esfera afetiva não é apenas um componente acessório da educação, mas um substrato biológico e neurológico indispensável à aprendizagem. Segundo o autor, *ninguém aprende aquilo que não ama, aquilo que não mobiliza alguma emoção*, destacando que é por meio do afeto que o cérebro apreende informações, transformando-as em conhecimento.

Além disso, práticas pedagógicas afetivas são desafiadoras e mobilizam as inteligências, notadamente da memória, do afeto e da cognição que são indissociáveis. Os vídeos em nota de rodapé dialogam sobre desenvolvimento cognitivo e afetivo³ e mostram que o afeto libera neurotransmissores que facilitam a plasticidade cerebral (aprendizagem). Isso dá um tom de que a

³ Introdução à Psicologia do Desenvolvimento -
https://www.youtube.com/watch?v=5WA1pmu-pQ8&ab_channel=UNIVESP
Desenvolvimento Cognitivo -
https://www.youtube.com/watch?v=U1gvFJ99C-A&ab_channel=UNIVESP
Desenvolvimento Afetivo -
https://www.youtube.com/watch?v=IUSVeVnmt1U&ab_channel=UNIVESP

alfabetização científica precisa equilibrar nos processos educacionais as (inter)subjetividades das memórias afetivas.

Para Antunes (2006), os vínculos afetivos que o professor estabelece com seus estudantes são determinantes para que ocorra uma aprendizagem envolvente, pois o vínculo emocional é a ponte entre ensino e aprendizagem. A afetividade age como um filtro que regula o funcionamento da memória e da atenção, potencializando o interesse, a curiosidade e o prazer de aprender. Em decorrência disso, práticas pedagógicas que mobilizam empatia, acolhimento, ludicidade e escuta são mais significativas, pois acionam os circuitos emocionais que favorecem a construção de saberes. Sob essa ótica, compreender as vivências emocionais como elementos estruturantes da aprendizagem é reconhecer que memória, cognição e emoção formam um tripé indissociável, que precisa ser considerado tanto na prática educacional quanto na formação de professores.

As contribuições de Marilena Chauí (2008) também são fundamentais para esse debate, ao destacar que os afetos não são apenas expressões emocionais, mas potências que estruturam a ação humana, a ética e o desejo de transformação social. A lógica dos afetos, segundo a autora, é motor dos vínculos de amizade, solidariedade e cuidado, fundamentais na relação pedagógica. Nessa direção, pensar a afetividade enquanto dimensão do desenvolvimento humano é compreender que ela não é um mero acessório nas relações pedagógicas, mas elemento estruturante da condição humana, da aprendizagem e da construção de vínculos educativos. Antunes (2009) reforça que atividades que envolvem alegria, ludicidade, criatividade, empatia e desafios adequados estimulam o cérebro a aprender.

Lev Vygotsky (2007) nos ajuda a compreender o fato de que o aparentemente individual, como os nossos pensamentos, emoções, afetos, fantasias, vontades e a nossa memória têm, no fundo, uma base sociocultural. Lev Vygotsky (1998) considera a afetividade inseparável dos processos cognitivos, argumentando que as interações sociais e afetivas são fundamentais para a aprendizagem. A teoria da aprendizagem construtivista de Lev Vygotsky (2000) enfatiza a importância da interação social e da zona de

desenvolvimento proximal na aprendizagem. Ele argumentou que a aprendizagem é um processo ativo em que os sujeitos constroem o conhecimento com a ajuda de outros, como pais e professores.

As bases histórico-culturais do desenvolvimento indicam que o processo evolutivo vai a reboque do processo de aprendizagem com a ajuda de mediadores culturais. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram e interdependem da dialética interativa. A aprendizagem é vista como um processo que ocorre quando os sujeitos estão motivados e se sentem valorizados e apoiados, visto que o cérebro não nasce pronto, ele precisa de estímulos e se emocionar para aprender. Para Piaget, pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo, razão e emoção jamais se separam. A afetividade é o motor da ação e sua energia.

A afetividade também se relaciona à construção do pensamento crítico e da experiência interpretativa. Como argumenta Freire (1996), não há pensamento crítico sem envolvimento humano, diálogo e abertura ao outro. O exercício de ler, interpretar e problematizar a realidade exige tempo, escuta e relação sensível com as palavras e com o mundo. Nesse horizonte, pensar criticamente implica estabelecer vínculos com os saberes e com os sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que aprender não é apenas acumular informações, mas construir sentidos em interação com o outro.

Esta abordagem é alinhada em Freire⁴, uma vez que não existe interpretação, desenvolvimento e aprendizagem desconectada do mundo que se vive. Ensinar exige mais do que domínio técnico: requer disponibilidade para reconhecer o outro em sua singularidade. Lev Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo do estudante se dá por meio da interação social, ou seja, da interação com os outros e com o meio social.

No cenário educacional contemporâneo, pais e educadores discutem com crescente intensidade os limites entre a disciplina, o incentivo externo e a

⁴ Os multiletramentos são justificados aqui na complexa comunicação cultural e na proposta de Freire (1994), cuja cognição humana é corporificada e situada no próprio contexto social, no pluralismo cultural em diálogo, que se inter-relaciona com as leituras e experiências de mundo. Aprender uma linguagem é interagir com o outro no mundo e fazer experiências de ressignificar as pedagogias em redes de linguagem e multiletramentos. Paulo Freire, um grande formador, comprometeu-se profundamente em levar adiante projetos complexos e transformadores na realidade educacional brasileira. Disponível em: <https://bit.ly/4hsOfhn>

educação emocional. A articulação das práticas pedagógicas sob a perspectiva de Immanuel Kant (1999) convida a um exame rigoroso sobre a constituição da autonomia, centrando-se no império da razão sem descuidar as implicações que incidem sobre a sensibilidade, conforme postulado na obra *Sobre a Pedagogia*.

Nesse horizonte, a disciplina configura-se como o pressuposto elementar para o florescimento do esclarecimento (*Aufklärung*). Desse modo, posturas extremistas por parte dos educadores (que oscilam entre a rigidez punitiva e a facilitação permissiva) inviabilizam o autêntico processo de investigação epistêmica. Enquanto a primeira anula a liberdade de escolha do estudante, a segunda o abandona às intempéries de sua animalidade primordial, impedindo-o de aprender a pensar por si mesmo.

Com efeito, em suas lições clássicas sobre o ato de educar, Kant (1999) estabelece que o ser humano carece de superar sua natureza instintiva. Para tanto, a disciplina atua como um instrumento de *educação negativa*, cuja função precípua é frear as inclinações imediatas da vontade. Diante disso, delineiam-se duas vertentes problemáticas no cotidiano escolar: *O extremismo da rigidez*: uma abordagem puramente coercitiva e alicerçada no temor obstaculiza a emancipação, produzindo um estudante heterônomo, habituado a submeter-se de forma cega a regramentos estritamente externos. *O extremismo da facilitação*: em contrapartida, a ausência de contornos normativos perpetua o estado selvagem, convertendo o aluno em refém de seus próprios caprichos.

Logo, a disciplina intervém para demover a criança de seguir impulsos desordenados, habilitando-a, prospectivamente, a agir sob o amparo de princípios universais. Essa premissa reverbera na urgência de se cultivar uma sensibilidade cognitiva, justificando a proposição de laboratórios de investigações voltados ao fomento das sensibilidades humanas e pedagógicas na escola. Na verdade, o conhecimento emana da conjunção indissociável entre duas faculdades: a sensibilidade, entendida como a capacidade receptiva de intuir, e o entendimento, caracterizado pela aptidão de julgar e estruturar tais dados conceitualmente.

A sensibilidade do educando precisa, antes de tudo, ser percebida e acolhida nas experiências vividas em sala de aula para, posteriormente, ser interpretada e organizada pelas categorias do entendimento. Esse movimento favorece a construção de práticas pedagógicas que articulam percepção, reflexão e ação, reconhecendo a aprendizagem como uma experiência relacional, afetiva e formativa. Afinal, o conhecimento não emerge do vazio existencial, tampouco de sentimentalismos decorrentes da facilitação dos saberes, mas resulta do esforço ativo do pensamento debruçado sobre o fenômeno investigado. Na arquitetura kantiana, essa conjuntura convida a uma problematização profunda: estaria a escola ensinando valores autônomos ou apenas condicionando comportamentos reflexos? Para iluminar essa questão, a filosofia de Immanuel Kant (1999) manifesta uma atualidade desconcertante. O pensador alemão asseverava que *se você castigar uma criança por ser má e a recompensar por ser boa, ela só fará a coisa certa pela recompensa*.

Sob a ótica kantiana, a moralidade e a ética não podem se subjugar a prêmios, vantagens ou agrados pessoais; o sujeito deve agir de maneira correta porque compreende intrinsecamente a justiça da ação, e não movido por barganhas. Essa premissa ergue-se como um pilar essencial contra os modelos educativos reducionistas baseados de forma exclusiva na lógica mercantil do reforço positivo e da recompensa. Quando o estudante é estimulado a adotar um comportamento adequado apenas em troca de um benefício imediato (seja ele uma nota, um elogio público ou um prêmio), a compreensão real sobre o valor social e afetivo daquela atitude é esvaziada. O foco existencial desloca-se do sentido da ação para a posse do objeto recompensador, fragilizando a formação de sujeitos conscientes e autônomos.

As legislações brasileiras fazem menções e reconhecem a importância da dimensão afetiva no campo educacional, mesmo que de forma indireta, ao enfatizar a formação integral do estudante, o ambiente acolhedor e o papel do professor como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. A seguir, destacamos algumas das legislações e diretrizes que tangenciam a afetividade, memórias e práticas afetivas dos professores.

A Constituição menciona a educação como um direito de todos e aponta que ela deve ser desenvolvida com base na *plena formação do indivíduo*, o que envolve não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e afetivo (Brasil, 1988, Art. 205). Embora não trate diretamente da afetividade, seu caráter humanista reconhece a importância de uma formação que inclua aspectos emocionais e éticos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma a educação integral e destaca que o desenvolvimento pleno do aluno inclui os aspectos intelectual, físico e afetivo, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos (Brasil, 1996, Art. 2º). Já no Art. 3º, ao tratar dos princípios que regem o ensino, são incluídos o respeito à liberdade e o incentivo à tolerância, valores que remetem à dimensão afetiva e à importância de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, onde as práticas afetivas dos professores desempenham papel essencial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada para orientar os currículos das escolas de educação básica, aborda diretamente a importância da formação integral e da *dimensão socioemocional* dos estudantes (Brasil, 2017). O documento destaca que o ambiente escolar deve estimular o desenvolvimento de competências como empatia, colaboração e autorregulação emocional, que só podem ser cultivadas em um ambiente onde os professores atuam de forma afetiva e atenta. A BNCC destaca também o papel do professor na promoção de um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor, onde os vínculos afetivos são reconhecidos como importantes para a motivação e o sucesso escolar. Dessa forma, práticas afetivas e o respeito às histórias e memórias dos alunos contribuem para o processo educativo.

Tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (PNE) tenha foco nas metas e estratégias de ampliação e qualificação da educação, ele ressalta a necessidade de uma formação continuada para os professores que os prepare para lidar com a diversidade social e afetiva dos estudantes (Brasil, 2014). Esse aspecto indica que o vínculo afetivo é essencial para que o professor compreenda as diversas realidades dos estudantes e promova uma educação transformadora e inclusiva. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) define que toda criança e adolescente têm direito a um ambiente escolar que promova seu desenvolvimento pleno, considerando suas necessidades emocionais e sociais (Brasil, 1990, Art. 53). Ele também assegura o direito de ser respeitado pelos educadores, o que implica práticas educativas baseadas no respeito e na compreensão afetiva.

Embora as legislações brasileiras não tratam explicitamente da memória dos professores no ambiente escolar, a afetividade é reconhecida como uma dimensão central no trabalho docente. Em termos de políticas de formação continuada, há diretrizes para que os professores desenvolvam competências socioemocionais que favoreçam um ambiente de ensino acolhedor e respeitoso, em que os vínculos afetivos e o respeito às histórias dos estudantes sejam valorizados. Esses documentos incentivam uma abordagem integral que permite o desenvolvimento de relações afetivas e a construção de um ambiente onde professores e estudantes possam compartilhar e respeitar suas experiências e histórias.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2026–2036), instituído pela Lei nº 15.388, representa um marco importante ao reconhecer explicitamente o desenvolvimento socioemocional como eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras. Diferentemente de abordagens anteriores, em que a dimensão afetiva aparecia de forma indireta, o novo plano incorpora estratégias voltadas à promoção da cultura de paz, ao enfrentamento da violência escolar, do *bullying* e do *cyberbullying*, bem como à implementação de práticas restaurativas e de mediação de conflitos. Além disso, o documento enfatiza a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social para fortalecer o atendimento psicossocial nas escolas e ampliar ações de acolhimento às demandas emocionais dos estudantes.

Nesse contexto, a afetividade deixa de ocupar um lugar periférico nas discussões educacionais para assumir centralidade nas políticas de formação integral, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo, emocional e social são dimensões indissociáveis do processo educativo. As diretrizes do novo PNE também reforçam a necessidade de formação e suporte contínuo aos profissionais da educação para lidar com questões relacionadas à saúde

mental, convivência escolar e construção de vínculos pedagógicos humanizadores.

As diretrizes do novo PNE aproximam-se das concepções defendidas por Paulo Freire (1996), Wallon (2008) e Vygotsky (1998), ao reconhecer que os processos educativos não podem ser reduzidos à transmissão técnica de conteúdos, mas envolvem relações humanas, experiências afetivas, reconhecimento do outro e pertencimento. Nessa perspectiva, a valorização dos repertórios experienciais docentes e dos vínculos pedagógicos torna-se elemento fundamental para a construção de práticas educativas mais sensíveis, democráticas e inclusivas. O vínculo pedagógico nasce quando o estudante percebe que sua existência possui lugar na experiência escolar.

Cabe destacar que ainda faltam projetos de valorização e empoderamento profissional e salarial dos professores no Brasil. Há muitas políticas inseridas no cotidiano das escolas por decreto e por “formações” feitas por especialistas que mais buscam reformar os professores do que propriamente formar, que significaria *formar-se*, assim como *educar é educar-se* (Gadamer, 2000).

A partir dessas contribuições, compreende-se que os vínculos afetivos construídos no espaço escolar não são periféricos ao processo educativo, mas estruturantes da aprendizagem e da constituição subjetiva dos estudantes. O afeto não atua apenas como motivação emocional, mas como mediação que possibilita segurança simbólica para errar, experimentar, perguntar e participar do processo educativo. Tal entendimento será fundamental para interpretar as narrativas das professoras participantes.

2.3 Afetividade na Educação e na Formação Docente

Narrar experiências é também uma forma de reorganizar afetos, reconstruir sentidos e reinscrever a própria trajetória no tempo. A prática educativa é, antes de tudo, uma prática amorosa, dialógica e humanizadora. Pensar a formação docente nessa perspectiva implica compreendê-la como percurso contínuo, histórico e inacabado, marcado pelas experiências

compartilhadas e narradas no cotidiano escolar. Reis e Ostetto (2018) defendem que a formação continuada precisa dialogar com os fazeres cotidianos dos professores, reconhecendo que os processos formativos se constituem na trama prática-teoria-prática.

Tal compreensão aproxima-se da noção freireana de práxis educativa, entendida como movimento reflexivo em que os sujeitos reinterpretam criticamente suas experiências para transformar suas ações no mundo. Sob essa ótica, a autoformação docente não se restringe ao desenvolvimento técnico-profissional, mas envolve a constituição ética, afetiva e relacional do ser em comunhão com os outros.

Essa compreensão também permite problematizar concepções reducionistas de inovação pedagógica frequentemente presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Conforme Conte, Deveschi e Gomes (2024), inovar em educação não significa apenas introduzir tecnologias ou metodologias diferenciadas, mas construir experiências formativas que favoreçam a participação, o diálogo, a criatividade e a produção compartilhada de sentidos. Neste sentido, a inovação crítica pressupõe reconhecer os sujeitos da educação em sua historicidade, afetividade e potência narrativa, compreendendo a escola como espaço de experiência cultural e formação humana.

A imersão do cenário educativo na cultura digital requer um olhar que ultrapasse o pragmatismo instrumental. Sob a perspectiva dos estudos da memória social, as transformações provocadas pela cultura digital encontram eco nas reflexões de Viviane Mosé (2018)⁵, que discute a transição do raciocínio linear para a sociedade em rede, a partir das revoluções da memória que moldaram a humanidade. Mosé identifica saltos históricos cruciais: a emergência do *Sapiens* e a capacidade de virtualidade; o nascimento do alfabeto e da escrita como fixadores do saber; a imprensa de Gutenberg que democratizou o livro; e, finalmente, a contemporaneidade marcada pela nuvem. Esta última revolução instaura um modelo de conexões globais

⁵ Em vídeo de 10 de agosto de 2018, Viviane Mosé fala sobre as revoluções da memória e a educação na sociedade em rede (2h. e 4min.). Disponível em: <https://youtu.be/jeahVHKvXyE>. Acesso em: 19 jun. 2026.

descentralizadas, onde o conhecimento é fluido e navegado, operando transformações profundas na própria cognição humana.

Essa nova configuração da memória externa gera impactos diretos no cenário educativo e decreta o fim da memorização escolar meramente mecânica. Uma vez que os suportes digitais exercem a função de armazenamento de forma superior à biológica, a escola é desafiada a abandonar a lógica da reprodução de conteúdos em favor do raciocínio complexo. Consequentemente, emerge o que a autora conceitua como uma crise da verdade única, dando lugar a um caldo vivo originado pelo conflito e diálogo entre saberes acadêmicos, jornalísticos e as próprias experiências de vida dos sujeitos.

Diante de tal panorama, a formação docente não pode capitular ao pragmatismo instrumental de uma lógica racionalizante e técnica (Bruno, 2021). Se a informação está abundantemente distribuída na rede, o sentido e a pertinência ética desse conhecimento demandam uma nova postura pedagógica. Torna-se imperativo construir uma sensibilidade formativa focada na autonomia, nos projetos de pesquisa e, fundamentalmente, na dimensão intersubjetiva e afetiva dos sujeitos (Conte; Ourique; Basegio, 2017). Afinal, em um mundo onde a memória factual está terceirizada para a nuvem, são os vínculos, as histórias compartilhadas e o acolhimento sensível que permanecem como o cerne insubstituível do ato de educar.

Diante desse cenário, a pedagogia da afetividade recusa a redução da formação docente ao mero domínio técnico de ferramentas digitais, propondo, em contrapartida, uma compreensão ampliada da cultura digital. Esta passa a ser entendida como um ecossistema complexo de práticas, linguagens, afetos e relações de poder que atravessam verticalmente o trabalho docente. Sob esse prisma, a formação é compreendida como um processo ético-político, indissociável da experiência vivida, da historicidade dos sujeitos e das condições concretas de sua existência, configurando-se como um percurso inacabado, perpassado por histórias de vida - traumas, bonanças, afetos e escolhas.

Ao discutir a linguagem emocional nesses ambientes virtuais e presenciais, Bruno (2021) desenvolve uma reflexão consistente sobre a articulação entre emoção, linguagem e aprendizagem. Em diálogo com aportes da neurociência, a autora problematiza a dicotomia historicamente construída entre razão e emoção, mostrando que os processos cognitivos não se realizam à margem das disposições afetivas. Ao mobilizar o pressuposto de que “todo sistema racional tem fundamento emocional”, a autora desloca a emoção das margens para o centro das dinâmicas formativas (Bruno, 2021, p. 41).

Essa chave teórica assume relevância particular nesta pesquisa, pois, emoções como medo, insegurança, entusiasmo ou pertencimento atravessam de modo decisivo a incorporação de novas práticas pedagógicas. Como sinaliza Bruno (2021, p. 17), frequentemente chama a atenção “o bloqueio emocional do professor quando iniciava seus primeiros contatos com o computador e como as suas angústias e dificuldades emocionais bloqueavam o seu raciocínio”.

Reconhecer as emoções como dimensão constitutiva da aprendizagem permite oferecer uma crítica consistente às políticas de formação baseadas em uma lógica estritamente racionalizante, alinhando-se à busca por uma nova sensibilidade no trato das mediações tecnológicas e dos direitos humanos na educação (Conte; Ourique; Basegio, 2017). A curadoria digital emerge, em diálogo com esse argumento, como uma prática que articula dimensões técnicas, éticas e políticas, oferecendo subsídios sólidos para a construção de caminhos formativos mais sensíveis à condição humana (Brasil, 2026).

A partir dos aportes de Freire (1996), compreendemos que a prática educativa é, antes de tudo, uma prática amorosa, dialógica e humanizadora. Freire afirma que não há verdadeira aprendizagem sem afeto, sem vínculo e sem a amorosidade que sustenta a relação pedagógica como espaço de escuta, respeito e construção coletiva do conhecimento. Desse modo, Freire compreendia a afetividade como dimensão constitutiva do ato pedagógico. Mais do que um gesto simbólico, o acolhimento cotidiano expressa uma ética da presença e do reconhecimento do outro. Ao recordar que abraçava os estudantes na chegada e na saída das aulas para que desejassem retornar,

Freire evidencia que o vínculo pedagógico se constrói também nos pequenos gestos de escuta, cuidado, redes de apoio e (re)conhecimento. Tais experiências revelam que educar implica disponibilidade afetiva para aprender com o outro, pois, como afirma o autor, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

Estudos recentes têm reforçado que as relações afetivas entre professores e estudantes influenciam não apenas o clima escolar, mas também os processos de participação, motivação e construção do conhecimento. Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022) demonstram que vínculos pedagógicos marcados pela escuta, acolhimento e reconhecimento favorecem experiências formativas, fortalecendo a (auto)confiança dos estudantes e o engajamento nas aprendizagens. Os autores ressaltam que a afetividade não pode ser compreendida como dimensão secundária do trabalho docente, mas como elemento constitutivo da mediação pedagógica e da formação humana.

No âmbito da formação docente, a memória afetiva se revela como uma dimensão fundamental para compreender os sentidos que os professores atribuem às suas práticas e às suas trajetórias formativas. As experiências vividas, os encontros, os desafios e os vínculos construídos ao longo da vida profissional constituem-se como elementos formadores que atravessam tanto a dimensão pessoal quanto profissional dos educadores (Conte; Fialho, 2016; Zawaski, 2023).

Dessa perspectiva, Lopes e Conte (2019) reforçam que as experiências afetivas no espaço escolar não apenas contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, mas também se constituem em referência para os processos de adaptação, pertencimento e construção de identidades no ambiente educativo. A partir dessas contribuições, a afetividade na educação não se restringe a um fenômeno interpessoal imediato, mas assume um papel ético, político e epistemológico na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social, com a escuta sensível e com o reconhecimento das singularidades que compõem o coletivo escolar e as humanidades.

Henri Wallon (1879-1962), filósofo, médico, psicólogo e político francês, obteve grande destaque nos estudos sobre a temática da afetividade, em sua

teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, aborda a dimensão afetiva, e destaca que esta, ao longo do desenvolvimento do indivíduo possui um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento, foi um dos primeiros a enfatizar o papel da afetividade no desenvolvimento humano, especialmente na infância, e como isso influencia a formação de vínculos e o aprendizado.

Para Wallon (2008), a afetividade se manifesta inicialmente através das sensações primárias de dor ou contentamento da criança, configurando expressões afetivas em seu estágio mais elementar. À medida que o desenvolvimento avança, essa afetividade é profundamente moldada pela influência do contexto social. Ainda, conforme Wallon, a afetividade progride de forma que suas manifestações se afastam de uma base puramente orgânica, tornando-se progressivamente mais interligadas ao âmbito social.

Sob essa ótica, a afetividade abrange um conjunto dinâmico e complexo, que compreende emoções, sentimentos e paixões. É importante notar, porém, que embora esses termos sejam frequentemente usados de forma intercambiável, a teoria walloniana estabelece distinções entre eles.

Na concepção do autor, a emoção representa a exteriorização da afetividade, e, como tal, evolui em conjunto com as demais expressões. Além disso, Wallon ressalta que a emoção desempenha um papel fundamental na conexão entre os indivíduos, por meio de suas reações mais instintivas e íntimas. Diferentemente da emoção, os sentimentos, segundo Wallon, não implicam reações imediatas e diretas, e tendem a exercer um controle sobre elas.

Os sentimentos constituem manifestações mais elaboradas, surgindo em um estágio posterior do desenvolvimento infantil, quando as capacidades representativas começam a se desenvolver. Quanto à paixão, a teoria walloniana a descreve como um desdobramento da evolução das representações mentais, manifestando-se na criança de forma intensa e profunda. Nesse contexto, a paixão surge com a capacidade de moderar a intensidade da emoção, englobando também o autocontrole da conduta. Com isso os sentimentos, a paixão se manifesta mais tardiamente na criança,

geralmente por volta dos três anos de idade, período em que as representações mentais se tornam mais ativas.

Paulo Freire (1996) discute a afetividade na relação pedagógica como uma forma de respeito e valorização do educando, o que é fundamental para uma prática educativa humanizadora, colaborativa e corresponsável nas demandas socioculturais e econômicas. Ele defende a educação enquanto forma de humanização dos sujeitos através de um vínculo crítico e amoroso da palavra, que a transformaria num movimento que nos coloca em perspectiva de aprender o mundo e perseguir um certo nível de inserção afetiva, emocional e intelectual do trabalho escolar cooperativo, que seria a convivência autêntica na escola.

A linguagem está em todo o lugar, na cognição, na afetividade, no âmbito psicomotor e na socialização que desperta novas curiosidades, leituras e aprendizagens. É necessário compreender o trajeto humano e formativo, colocando em perspectiva o que somos, em termos de um olhar antropológico a partir de diferentes culturas⁶, inclusive para entender melhor as culturas escolares. Nossa história é ligada ao entorno social, aos contextos e aos patrimônios experienciais coletivos. Daí que as expressões culturais e afetivas nas escolas insurgem contra o poder da dominação. É inspirador perceber como os textos provocam e desafiam reflexões, impulsionando discussões em que cada participante contribui com exemplos ancorados em suas vivências individuais e experiências vitais de memórias coletivas.

Sabe-se que o diálogo pedagógico no plano das ideias é permeado não apenas pela intelectualidade, mas também pela emoção e pela vivência (Freire; Faundez, 1985). Na educação, as pedagogias performativas de Freire representam uma reflexão crítica sobre a memória educacional para reelaborar e fazer emergir o novo, dando voz aos educadores e educandos, permitindo introduzir a cultura viva, a literatura, a linguagem, colaborando e participando das perguntas sobre a realidade, com o pensamento e o fazer pedagógico, para contar outras histórias das humanidades e construir outras memórias

⁶ Como incentivar a leitura no Brasil: desafios para criar um país leitor. Encontro de 2021, com dois grandes nomes da literatura nacional, Conceição Evaristo e Daniel Munduruku, mediação de Letícia Reina. Debatem os caminhos para a formação de um país leitor. Disponível em: <https://bit.ly/40pGblo>. Acesso em: 10 fev. 2025.

afetivas do mundo escolar. O campo de experiências na escola precisa ser uma espécie de aperitivo à paixão de conhecer o mundo, no sentido de aprofundar as investigações dos saberes e despertar mais a fome de conhecimento para fazer relações em contato com o outro, com os conteúdos, com a leitura e a escrita do encontro com os mundos e as diferentes culturas.

As narrativas e expressões afetivas dos professores e seus educandos revelam como os vínculos construídos ao longo do processo educativo podem inspirar novas aprendizagens (Conte; Fialho, 2016). A amizade, sustentada pela confiança e pelo respeito mútuo, nutre o conhecimento e fortalece a relação pedagógica como um percurso processual e dialógico.

As experiências pedagógicas analisadas por Conte, Cardoso e Santos (2026) sobre o campo expandido das mini-histórias reforçam essa compreensão ao evidenciarem que a documentação narrativa das experiências escolares potencializa vínculos, memórias e processos de reconhecimento entre educadores e crianças. As autoras demonstram que as narrativas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar não apenas registram acontecimentos, mas atribuem visibilidade às experiências sensíveis, aos afetos e às aprendizagens compartilhadas. Tal perspectiva dialoga diretamente com esta análise, especialmente ao compreender que as memórias afetivas docentes constituem narrativas formativas capazes de ressignificar práticas e fortalecer relações pedagógicas mais humanizadoras.

Em tempos de mutabilidade e redes interativas, os laços afetivos tornam-se ainda mais essenciais, abrindo caminhos para a alteridade, o encontro e a transformação humana. Refletir sobre as relações de amizade no ambiente educacional, considerando suas nuances e diálogos em redes de aprendizagem, amplia o entendimento sobre o sentido da relação entre educador e educando. Essa conexão, marcada pelo afeto e pela colaboração, contribui para uma educação mais participativa, dinâmica e formativa, na qual o aprendizado se dá não apenas pelo conteúdo transmitido, mas também pela vivência compartilhada e pela construção conjunta do saber (Conte; Fialho, 2016).

Diante desse referencial, a presente pesquisa parte do entendimento de que as memórias afetivas dos professores são territórios de sentido que se constituem na intersecção entre memória social, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas. Essas experiências formativas não apenas informam sobre o passado, mas são dispositivos ativos e sensíveis na constituição dos vínculos pedagógicos e na mobilização de processos de aprendizagem mais envolventes, humanizadores e transformadores.

Gadotti (2018), ao revisitar a pedagogia freireana, destaca que o diálogo exige condições éticas e afetivas fundamentais: amor, humildade, fé nos homens e mulheres, esperança e pensamento crítico. Para Freire, o diálogo não constitui mera técnica comunicativa, mas experiência humanizadora de encontro entre sujeitos históricos. Sem amor ao mundo e às pessoas não há abertura ao outro; sem humildade, o diálogo converte-se em imposição; sem esperança, perde-se a possibilidade de transformação; e sem pensamento crítico, a educação reduz-se à acomodação.

As discussões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que memória, afetividade e aprendizagem constituem dimensões inseparáveis da experiência docente. As narrativas das professoras participantes são analisadas a partir desse horizonte interpretativo, compreendendo que os vínculos pedagógicos se constroem nas interações cotidianas, nas experiências compartilhadas e nas marcas afetivas que permanecem na memória. Sob essa perspectiva, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico e os horizontes da pesquisa, explicitando os caminhos hermenêuticos adotados para a escuta e interpretação das narrativas docentes.

2.4 Síntese articuladora: levantamento bibliográfico

Escrever sobre memórias afetivas implica revisitar marcas que continuam produzindo sentidos sobre o ensinar. A escolha pela abordagem hermenêutica decorre da compreensão de que as narrativas docentes não são dados objetivos a serem apenas categorizados, mas textos vivos atravessados

por historicidade, linguagem, afetos e experiências culturais. Interpretar hermenêuticamente implica compreender os sentidos produzidos nas narrativas, reconhecendo que memória e linguagem se constituem mutuamente no ato de narrar-se. Todavia, a análise não busca generalizações universais, mas a compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas experiências afetivas escolar.

A valorização das narrativas docentes aproxima-se das discussões de Conte, Cardoso e Santos (2026), que compreendem os registros narrativos das experiências escolares como dispositivos de escuta, documentação e reflexão pedagógica. Sob esse viés, as narrativas produzidas no grupo focal não são tratadas apenas como fontes de dados, mas como experiências formativas e interpretativas que revelam sentidos construídos coletivamente sobre afetividade, aprendizagem e vínculos pedagógicos.

Ao pesquisarmos sobre o tema em pesquisas recentes, identificamos em buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por exemplo, com as palavras-chave: “Memórias afetivas dos professores e escolas”, de 2020 até hoje, nos últimos cinco anos, conseguimos rastrear 56 resultados⁷. Destes, lemos os títulos e os resumos. Desse exercício interpretativo foram realizadas algumas escolhas e os processos de inclusão e exclusão dos trabalhos rastreados.

Os levantamentos bibliográficos foram realizados com a intencionalidade de criar uma síntese articuladora por meio do mapeamento dos dados a seguir discriminados. As produções recentes sobre afetividade, aprendizagem e vínculos entre professores e estudantes foram realizadas de um levantamento bibliográfico em duas bases consolidadas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ e SciELO⁹, entre os anos de 2020 e 2025. Os critérios

⁷ Buscas realizadas em 29 out. 2024, disponível em: [Resultados da busca: \(Todos os campos: “Memórias, aprendizagem, afetivas, professores, estudantes, escola”\)](#)

⁸ Buscas realizadas em 10 jun. 2025, disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&bool0%5B%5D=AND&lookfor0%5B%5D=%22afetividade%22+AND+%22aprendizagem%22+AND+professores+AND+v%C3%ADnculos+AND+estudantes+AND+mem%C3%B3rias+AND+escola&type0%5B%5D=AllFields&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2020&publishDateto=2026>

⁹ Buscas realizadas em 10 jun. 2025, disponível em: <https://search.scielo.org/?q=%28afetividade+AND+aprendizagem+AND+professores%29&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>

de inclusão foram definidos com base na afinidade dos estudos com os objetivos do presente projeto, priorizando pesquisas com abordagem qualitativa e foco nas experiências afetivas de professores no ambiente educacional. A seguir, apresentamos um quadro síntese dos resultados encontrados, com os critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 2 – Síntese do levantamento bibliográfico

Base de Dados	Palavras-chave	Período	Resultados	Crítérios de Inclusão	Crítérios de Exclusão
BDTD	"afetividade", "aprendizagem", "professores", "vínculos", "estudantes", "memórias", "escola"	2020–2025	12	Teses e dissertações com enfoque qualitativo; memórias e práticas afetivas docentes	Trabalhos administrativos ou sem vínculo com o campo da afetividade
SciELO Brasil	"afetividade AND aprendizagem AND professores"	2020–2025	9	Artigos científicos que relacionam afetividade à prática docente	Estudos clínicos, psicológicos ou fora do campo educacional

Fonte: Autoria própria (2025)

Foram inicialmente identificados 56 trabalhos na BDTD e na SciELO. Após leitura dos títulos e resumos, 21 produções foram analisadas em profundidade. Algumas dissertações e teses foram excluídas por não abordarem a afetividade como eixo central ou por se distanciarem do foco nos Anos Iniciais. Essas produções, embora relevantes em seus respectivos contextos, foram excluídas por não atenderem aos critérios definidos, como foco na memória afetiva de professores, abordagem qualitativa ou vinculação direta com os anos iniciais da Educação Básica. Ainda, foram excluídos estudos focados no ensino técnico, na Educação Especial, na Educação Superior e em abordagens apenas literárias, sem ênfase nas práticas pedagógicas.

Quadro 3 - Fichamento de algumas teses e dissertações excluídas

Base de Dados	Dissertação/Tese	Autor	Ano	Síntese	Critério de exclusão
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Formação de professores: reflexão em relação aos impactos negativos na aprendizagem escolar, ocasionados pela Pediculose e Enterobiose aos escolares do Ensino Fundamental	Santos, Sheila da Mota dos Barbosa, Júlio Vianna Barbosa-Lima, Maria da Conceição de Almeida	2020	O estudo evidencia a saúde/doença dos estudantes e o quanto sensível deve ser o olhar do professor.	Relaciona-se com a área da saúde - não com o tema em discussão.
palavras chave: Memórias, aprendizagem, afetivas, professores, estudantes, escola	Aprendizagem auditivo-verbal e aspectos afetivo-emocionais encobertos pelo diagnóstico de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) : estudo de caso clínico	Roldan, Mariane Menezes Avoglia, Hilda Rosa Capelão	2022	A dissertação argumenta a aprendizagem de estudantes com transtornos de aprendizagem/TEA/TDAH/TPAC. Mas não argumenta com a memória e a afetividade	Relaciona-se com a área da saúde/psicologia/inclusão/ aprendizagem - não com o tema em discussão.
Ano referência 2020 a 2025	As vivências dos alunos com as árvores: um caminho para desenvolver a afetividade com as plantas	Biango, Renata Maria Almeida da Silva	2023	O trabalho discute a aprendizagem obtida através dos vínculos com a natureza, no caso as árvores.	Dissertação traz a afetividade, mas no sentido de troca e relacionamento com a natureza e não interpessoal. ciências humanas/ aprendizagem

Fonte: Autoria própria (2025)

Esse levantamento reforça a relevância do tema e problematiza a existência de pesquisas que abordam a afetividade como elemento constitutivo do vínculo pedagógico e do processo de aprendizagem. Entretanto, nota-se a escassez de estudos que articulem, de forma aprofundada, a memória afetiva dos professores como eixo interpretativo de suas práticas. A presente pesquisa propõe-se a contribuir nesse campo, ampliando o debate entre afetividade, memória social e aprendizagem na educação básica pública.

Entre os 21 trabalhos (12 BDTD + 9 SciELO), pelo menos 7, são fortemente relacionados à temática central e podem compor o estado da arte. Elas reforçam o papel da afetividade na aprendizagem; dialogam com a teoria de Wallon, Vygotsky e Freire; e trazem relatos e análises sobre vínculos afetivos e memórias docentes. Por exemplo: Trabalhos mais alinhados da BDTD, destacamos:

A dissertação de Farias (2022), *A virada afetiva do reconhecimento: Por uma experiência de autorrealização na formação inicial de professores*, enfatiza a dimensão afetiva na formação docente inicial e o papel da memória emocional no reconhecimento de si e dos outros. Na plataforma SciELO, encontramos como mais artigos pertinentes, o artigo de Ferreira e Acioly-Régnier (2010), *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*, destacando a indissociabilidade entre afetividade e aprendizagem, com base em Wallon. A monografia de Nelma Albino Silva (2013), intitulada *A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno*, embora anterior ao recorte temporal, é frequentemente citada nas buscas e relevante para a construção histórica do tema.

O artigo de Loos-Sant'ana e Barbosa (2017), *Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica*, discute a escuta ativa e o papel da afetividade nas práticas docentes. O trabalho de Conte e Fialho (2016), intitulado *A amizade nas relações de ensino e aprendizagem*, trata do vínculo afetivo como base para o processo educativo e formativo, especialmente entre professor e estudante. O artigo *As implicações da afetividade na aprendizagem escolar*, de Mello, Sidi e Conte (2017), aborda diretamente o papel da afetividade como mediação na aprendizagem e destaca experiências docentes.

O artigo de Santos (2019), intitulado *A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, analisa como a afetividade impacta a aprendizagem dos estudantes e a prática docente na educação fundamental, com base em experiências escolares reais. Fortalece o argumento da afetividade como mediadora do vínculo pedagógico e disparadora de novas aprendizagens.

Quadro 4 - Lista dos 7 estudos selecionados

Autores	Título	Ano	Relação com o Projeto
Farias, Juliana M.	A virada afetiva do reconhecimento...	2022	Dissertação que relaciona afetividade, reconhecimento e formação docente
Loos-Sant'Ana & Barbosa	Dando voz às crianças...	2017	Discute a escuta afetiva e a mediação do vínculo pedagógico
Conte & Fialho	A amizade nas relações de ensino...	2016	Explora os vínculos como dimensão formadora da aprendizagem
Mello, Sidi & Conte	As implicações da afetividade na aprendizagem...	2017	Analisa a afetividade na mediação do processo educativo
Santos, Maria Suely C. dos	A influência da afetividade na relação professor-aluno...	2019	Foco direto nos Anos Iniciais e impacto da afetividade na aprendizagem
Silva, Nelma A.	A importância da afetividade...	2013	Monografia que reforça a relação afeto-aprendizagem no ensino fundamental
Ferreira & Acioly-Régner	Contribuições de Henri Wallon...	2010	Fundamenta teoricamente a presença da afetividade no ensino

Fonte: Autoria própria (2025)

A partir desses mapeamentos, observamos o *afeto como solo fértil da aprendizagem*. A afetividade é condição para a aprendizagem problematizadora e curiosa, pois cria um ambiente onde o estudante se sente seguro, acolhido e valorizado. Professores que estabelecem vínculos afetivos favorecem o engajamento e a motivação dos alunos. Como nos lembra Vygotsky, a aprendizagem acontece de forma mais potente quando mediada por relações sociais afetivamente evolutivas.

A *relação professor-estudante como vínculo ético e humanizador* também ganha destaque. Freire (1996) mostra que o vínculo afetivo se expressa como uma dimensão ética e política da prática docente. A afetividade fortalece o respeito, o cuidado e o reconhecimento do outro como sujeito. Ela não é apenas emoção, mas também postura pedagógica que humaniza o ensino e rompe com lógicas autoritárias.

A dimensão da *memória afetiva como lugar de formação e resistência* também é um ponto-chave nas teses e dissertações rastreadas. As experiências afetivas entre professores e estudantes produzem memórias que persistem no tempo, marcando trajetórias escolares e identidades profissionais. Essas trajetórias narradas ajudam a construir o pertencimento, a confiança e até mesmo formas de resistência frente às exclusões escolares. Henri Wallon afirma que a afetividade é matriz do desenvolvimento humano e, no campo educacional, isso se expressa na lembrança viva das relações formadoras. Ainda, *o afeto surge como critério de escuta e sensibilidade pedagógica*.

Professores que compartilham experiências afetivas tendem a desenvolver uma escuta mais ativa e empática, o que permite compreender melhor as realidades dos estudantes. Essa escuta afetiva potencializa a prática docente como prática de cuidado e presença, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (como demonstrado no estudo de Santos, 2019).

As experiências afetivas são impulsionadoras da formação docente, isso porque, muitos professores relatam que suas decisões e estilos pedagógicos foram profundamente moldados por experiências afetivas vividas com alunos ou colegas. A afetividade aparece não apenas como conteúdo relacional, mas como parte da constituição da identidade profissional do educador (Farias, 2022).

Tais pesquisas indicam que as experiências afetivas com estudantes: Favorecem o vínculo e a confiança recíproca; Aumentam o engajamento e a motivação para aprender; Fortalecem a identidade educador e educandos; Podem gerar novos processos de ensino e de aprendizagem, de forma ética e humanizadora, além de projetarem memórias formativas que se tornam base para práticas pedagógicas futuras, com novas perguntas e conexões interpares.

Importa destacar, ainda, que os resultados esperados desta pesquisa podem oferecer subsídios importantes para a formação de professores, tanto em contextos brasileiros quanto em realidades internacionais, como a moçambicana, onde também se reconhece a necessidade de valorizar a história de vida, os afetos e os vínculos como fundamentos da prática

pedagógica. Contudo, o desafio que fica é de aprofundar a dimensão coletiva das memórias afetivas, das experiências subjetivas e de seus universos simbólicos, evitando uma leitura estritamente individualizada dos relatos. Igualmente, de articular uma reflexão crítica sobre a possível idealização das lembranças compartilhadas e a forma como estas são ressignificadas à luz dos desafios contemporâneos da profissão.

Além disso, compreendemos a aprendizagem como experiência coletiva, relacional e dialógica, como prática histórica, ética e intencional, de um trabalho pedagógico que reafirma a mudança social pela educação.

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo não é um produto histórico, mas a própria historicidade. Ele não se reduz a um simples intercâmbio de ideias a serem consumidas pelos interlocutores, nem tampouco a uma técnica para fazer dos educandos depósitos de conteúdos. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. (Freire, 1987, p. 79-80).

Nessa perspectiva, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Tal compreensão sustenta a análise das narrativas de professoras enquanto experiências compartilhadas de formação e produção de sentidos sobre o ensinar e o aprender. Toda prática educativa é afetiva e política, porque implica experiências estimuladoras de decisão e de corresponsabilidade, influenciando saberes, compromissos, interesses e valores que se traduzem na forma como se ensina, se aprende e se interpreta a própria realidade.

3. PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA

Neste capítulo, traçamos o percurso metodológico elaborado no processo investigativo, retomando e justificando também a relevância acadêmico-científica e social, expondo e compreendendo melhor o problema pesquisado, os objetivos, explanando acerca das conjecturas metodológicas utilizadas para a análise dos relatos e das narrativas que foram produzidas desse itinerário formativo da pesquisa. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter interpretativo, cuja centralidade está na compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela natureza do fenômeno investigado - as memórias afetivas e os vínculos pedagógicos - que não podem ser apreendidos por meio de procedimentos quantitativos, mas demandam escuta sensível e interpretação hermenêutica (Minayo, 2010; Sidi; Conte, 2017). Para fundamentar a pesquisa, foram utilizadas as obras de Wallon, Vygotsky, Freire e Celso Antunes¹⁰, dentre outros, que destacam a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Se o conhecimento não emociona, também não há aprendizagem. Educar é gerar encontros, é provocar interesse, é criar desejo e paixão para aprender (Freire, 1994). Para Antunes (1999), a alfabetização emocional só acontece quando somos tocados, afetados por algo que se reveste de sentido.

A análise dos dados foi realizada a partir das respostas obtidas nas narrativas provenientes de um grupo focal, focando nas narrativas do vivido e percepções sobre a afetividade na educação da rede de ensino de Esteio, interpretando, por bases hermenêuticas, os aspectos afetivos e a construção de sentidos (Gatti, 2005). Conforme mencionado anteriormente, a análise é justificada na hermenêutica compreensiva, buscando interpretar os sentidos expressos nas narrativas, considerando os contextos culturais, históricos e

¹⁰ Celso Antunes colabora e qualifica o eixo da afetividade e aprendizagem, pois ele articula de forma muito didática e científica os vínculos entre emoção, cognição e desenvolvimento da inteligência na escola. Debates sobre isso podem ser acessados nesses três vídeos do autor: <https://www.facebook.com/watch/?v=835126813305780>
<https://www.facebook.com/watch/?v=623346658588795>
<https://www.youtube.com/watch?v=bxmM5Fru0pg>

afetivos dos sujeitos. Foram utilizadas as seguintes etapas: (1) escuta sensível e leitura compreensiva das transcrições; (2) identificação de unidades de sentido; (3) construção de categorias temáticas; (4) articulação com o referencial teórico, visando à compreensão ampliada das experiências afetivas no campo educativo.

O processo analítico ocorreu de forma interativa e dialógica, a partir da escuta e de leituras das transcrições dos grupos focais, identificação de unidades temáticas, categorização e posterior interpretação, alinhando os dados empíricos ao referencial teórico. Dito isso, a atitude hermenêutica priorizará os sentidos atribuídos às experiências afetivas na prática educacional (Sidi; Conte, 2017).

Ao utilizarmos a abordagem hermenêutica, tendo por base os relatos de experiência no plano investigativo de trabalho cooperativo, por meio da técnica do grupo focal, entendemos que existe aí uma (auto)formação de conceitos e histórias, por meio das experiências que constituem um movimento dos vestígios da própria constituição da identidade profissional e do fazer pedagógico (Freire, 1994).

Para além de uma técnica de pesquisa estabelecida como apropriação de conhecimentos formais e técnicos, o grupo focal é pensado em seu devir, como meio de pesquisa que privilegia a rede de entrelaçamentos entre o campo empírico e o teórico nas abordagens qualitativas. O núcleo dessa experiência de grupo focal reside na compreensão do presente como histórico e cultural, no sentido de tornar todos os participantes motivados pela pesquisa enquanto experiência articuladora entre o processo de atuação profissional e o processo de formação cultural. (Habowski; Conte, 2020, p. 10).

Abaixo, incluímos um quadro metodológico para situar o leitor na forma como foi conduzida a sistematização da pesquisa.

Quadro 5 – Etapas metodológicas

Etapa	Descrição
Delimitação	Professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS
Técnica	Grupo Focal (3 encontros, com 6 a 8 participantes cada)
Instrumento	Roteiro com perguntas abertas (vide seção 3.1)
Análise	Análise hermenêutica das narrativas e categorização temática
Referenciais	Gatti (2005); Habowski & Conte (2020); Sidi & Conte (2017)

Fonte: Autoria própria (2025)

Esta pesquisa de caráter interpretativo e reflexão hermenêutica mostra questões de fundo e horizontes para discutir o humano, para compreender comportamentos do trabalho escolar, social e científico, relacionando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências (Sidi; Conte, 2017). A hermenêutica, enquanto caminho metodológico, permite acessar as interpretações, os significados e as compreensões que os professores constroem a partir de suas vivências afetivas e de suas trajetórias profissionais.

A escolha também se justifica no fato de que Candau (2011) entende a necessidade de conferir à memória como algo *plástico e modelável*, uma atitude eminentemente hermenêutica. Esse movimento de busca de sentido implica que as professoras *recontem o passado para ordenar o presente*. Daí advém a ideia de que as memórias afetivas se constituem em uma *metamemória* viva que projeta o agir pedagógico futuro e humaniza a prática em tempos de incerteza.

A produção dos dados foi realizada por meio da técnica de grupo focal, conforme Gatti (2005), considerando seu potencial para gerar reflexões compartilhadas e aprofundar sentidos produzidos coletivamente (Habowski; Conte, 2020). Esta técnica é a melhor alternativa para pesquisas que envolvem memórias, afetos e experiências, pois promove um ambiente de diálogo, escuta ativa e construção conjunta de saberes.

O grupo focal foi composto por quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Esteio/RS, com no mínimo três anos de experiência docente, critério adotado por se considerar que esse tempo de atuação favorece maior consolidação da identidade profissional e maior densidade narrativa das experiências de formação continuada. As participantes foram selecionadas de modo a contemplar certa diversidade de trajetórias profissionais e contextos escolares, abrangendo diferentes faixas etárias, tempos de carreira e inserções em realidades socioeducacionais distintas da rede municipal. Os critérios de inclusão foram: (i) atuar ou ter atuado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (ii) demonstrar interesse e disponibilidade para participar dos encontros; e (iii) assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As etapas de desenvolvimento do grupo focal foram organizadas da seguinte forma: Fase 1: Sensibilização e convite aos participantes, esclarecimento dos objetivos e procedimentos do estudo. Nesta etapa inicial, o objetivo do pesquisador é despertar a temática por meio de recursos disparadores, tais como filmes, trechos de pensadores¹¹, fotografias ou músicas¹². Paralelamente, solicita-se aos que aceitarem participar que tragam materiais que ilustrem momentos marcantes de sua trajetória, expressando os sentimentos e os afetos construídos ao longo da profissão - afetos que perpassam o cotidiano escolar de saberes e a construção de vínculos que emocionam e despertam a paixão pelo conhecer.

Na presente pesquisa, a questão do papel das relações afetivas no ambiente escolar foi sensibilizada e provocada junto às professoras participantes por meio da exibição de obras cinematográficas, destacando-se os filmes *Escritores da Liberdade* (2007), *O Contador de Histórias* (2009) e o drama *Como Estrelas na Terra* (2007)¹³. Esta última obra aborda a jornada de Ishaan, um menino de 8 anos com dislexia que sofre com a incompreensão da

¹¹ Vídeo "A Complicada Arte de Ver", de Rubem Alves por Alessandra Maestrini: https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=2334867589949383&external_log_id=f0fa2cd4-a98d-4bac-861a-ea0fcfdced08&q=Rubem%20Alves

¹² Música "Anjos da Guarda", de Leci Brandão. Gravado ao vivo no Consulado Music, São Paulo no dia 26 de julho de 2006. https://www.youtube.com/watch?v=a2Yii1266_8

¹³ Como Estrelas na Terra (2007). Duração: 2h 44m. <https://www.youtube.com/watch?v=0L1robSPwo>

família e da escola até encontrar o apoio necessário. O filme retrata com sensibilidade a ansiedade e o isolamento enfrentados por crianças com dificuldades de leitura e escrita, evidenciando como um olhar docente atento e afetivo - encarnado na figura do professor de artes - é capaz de enxergar o verdadeiro potencial do estudante. A narrativa fomenta a reflexão coletiva ao questionar a cobrança excessiva por desempenho e a rigidez dos métodos tradicionais de ensino frente à necessidade do reconhecimento da singularidade da criança.

Quadro 6 – Imagem de filmes para sensibilização inicial



Fonte: Autoria própria (2025)

Fase 2: Realização de dois encontros presenciais, com duração aproximada de 1 hora e 30 minutos cada, conduzidos por meio de um roteiro semiestruturado com perguntas abertas. Todos os encontros foram gravados em áudio, com posterior transcrição integral. Fase 3: Sistematização e análise dos dados, a partir da interpretação hermenêutica, buscando identificar categorias temáticas emergentes associadas às memórias afetivas, aos vínculos pedagógicos e às práticas docentes. Caso os dois encontros não sejam suficientes para identificar as categorias emergentes, poderá ser realizado um terceiro encontro complementar, conforme a demanda do grupo. Essa flexibilidade metodológica visa garantir a profundidade na escuta e análise das narrativas de professores.

Foi utilizado um roteiro de questões disparadoras, elaborado previamente, que abordará aspectos como: Narrativas de experiências afetivas no ambiente escolar; Impactos dessas experiências nas práticas pedagógicas; Percepções sobre a relação entre memória, afetividade e aprendizagem; Construção da identidade profissional a partir da evocação de memórias afetivas e das experiências vividas. Criar um diário dos afetos como forma de preservação dos vínculos afetivos nos processos da pesquisa, com os registros formativos que foram desencadeados, tendo em vista a valorização das narrativas, das memórias formativas e dos encontros com as educadoras.

Em seguida, a análise ocorreu em três movimentos, conforme abordagem hermenêutica: a) Leitura compreensiva: Imersão nas narrativas transcritas, buscando apreender os sentidos manifestos e latentes. b) Construção de categorias por assunto: Identificação de eixos temáticos emergentes relacionados à afetividade, memória, vínculos e aprendizagem. c) Interpretação das expressões dos sentimentos: Articulação das narrativas afetivas com o referencial teórico, possibilitando reflexões sobre as práticas pedagógicas e seus impactos na aprendizagem.

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016, com submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle/Canoas (CAAE: 92778125.0.0000.5307). Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, assegurando a confidencialidade, o anonimato e o direito de desistência a qualquer momento.

3.1 Roteiro para análise do grupo focal com teorias

O roteiro foi elaborado para que os professores exponham as principais narrativas, o papel que a afetividade desempenha para mediar a aprendizagem, evidenciando as memórias e percepções dos professores recolhidas. Foram analisados e explorados temas que emergem das narrativas, como lembranças de práticas afetivas e suas implicações para o aprendizado. Além disso, buscou-se relacionar os dados com o referencial teórico, discutindo

a relevância dos afetos e da memória coletiva na formação de conhecimentos e na dinâmica educativa.

O roteiro foi composto pelas seguintes perguntas abertas:

- 2) Fale sobre os afetos, a expressão dos sentimentos, dos vínculos e das memórias formativas que tem e consegue traduzir da escola e da sala de aula.
- 3) Como você lembra e narra suas experiências afetivas na condição de estudante e agora na relação com eles?
- 4) Quais os impactos desses afetos que você identifica e registra na prática pedagógica?
- 5) Consegue manifestar onde percebe a relação entre memória e afetividade na construção de identidade profissional e recriar memórias?
- 6) Quais expressões de memórias são evocadas na construção de conhecimentos e nas práticas educativas? E qual seria o papel da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento humano?

Após a coleta de dados, organizamos as principais narrativas em torno de temas centrais, como *experiências afetivas com estudantes e impacto das lembranças afetivas na prática pedagógica*, elucidando como essas memórias se formam e persistem. Foi analisado a discussão em torno dos temas emergentes, confrontando-os com o referencial teórico. Por exemplo, se memórias de afeto com estudantes aparecem como motivadoras para o sujeito da educação, conectando essas lembranças às teorias de Vygotsky e Wallon sobre a importância do afeto na construção do conhecimento.

A reflexão sobre afetividade e memória coletiva na educação também foi retomada, analisando o sentido de pertencimento e identidade dos professores, mobilizando o conceito de memória social de Halbwachs (2006). Além disso, relacionamos esses resultados com as práticas culturais e os valores educacionais. Indicamos, também, possíveis desdobramentos do estudo para futuras investigações, tanto na área de educação quanto na de memória social e bens culturais.

O grupo focal não se constituiu apenas como técnica de coleta de dados, mas como espaço dialógico de rememoração, reconhecimento e produção coletiva de sentidos sobre a docência. À medida que as participantes compartilhavam experiências, as narrativas individuais eram atravessadas pelas memórias das demais professoras, produzindo deslocamentos interpretativos, identificações e reelaborações do vivido. O próprio processo narrativo tornou-se experiência formativa e hermenêutica.

4. ANÁLISE HERMENÊUTICA DAS NARRATIVAS DOCENTES: MEMÓRIAS, AFETIVIDADES E VÍNCULOS PEDAGÓGICOS

O presente capítulo analisa as narrativas produzidas pelas professoras participantes do grupo focal, buscando compreender como as memórias afetivas atravessam a construção da profissionalidade docente, as relações educativas e os processos de aprendizagem. A análise está justificada na perspectiva hermenêutica, entendendo as narrativas não como simples relatos descritivos de experiências individuais, mas como produções de sentido construídas na relação entre memória, linguagem, afetividade e cultura. Esse movimento interpretativo e de autoavaliação parte do interesse pelo (re)conhecimento das narrativas de professoras, para desmistificá-las como percepções e representações estritamente subjetivas, adentrando na compreensão dos sentidos e marcas sociais que emergem delas, considerando o contexto histórico, cultural e formativo das participantes.

A obra de Eliane Brum (2006), *A Vida Que Ninguém Vê*, mostra o conceito de *olhar insubordinado*, que permite aprofundar a compreensão da docência como um ato de resistência e sensibilidade humana. Esse olhar desloca a atenção do que é institucionalmente visível para aquilo que se manifesta nos vazios e presenças do cotidiano escolar, nas micro-histórias e nos gestos aparentemente simples ou invisibilizados, mas profundamente (auto)formativos. Sem refletir sobre o tema da valorização dos vínculos, das experiências e das histórias de vida de educadoras nas escolas, não aprendemos a pensar com o olhar insubordinado, da divergência e da experimentação, que perpassa o cotidiano do trabalho pedagógico. A afetividade permite abordar conteúdos com profundidade e motivar à educação crítica que comunica valores e nos afeta.

Mais do que recuperar acontecimentos passados, as narrativas docentes revelam modos de interpretar a própria trajetória profissional e os sentidos atribuídos às experiências vividas no cenário escolar. Conforme Ricoeur (2007), lembrar não significa apenas reviver fatos, mas reinterpretar o vivido a partir das exigências do presente. Nesse movimento, a memória

assume caráter narrativo e formativo, permitindo ao sujeito reconhecer-se em suas experiências e ressignificar sua relação com o mundo e com os outros.

A análise das narrativas produzidas no grupo focal, composto por cinco professoras dos Anos Iniciais, possibilitou compreender, sob uma perspectiva hermenêutica, como as memórias afetivas se constituem como elementos estruturantes da identidade docente e da prática pedagógica. O grupo focal configurou-se como um espaço de escuta, diálogo e partilha, no qual as experiências foram evocadas, confrontadas e ressignificadas coletivamente. A partir dessa compreensão, a análise não se orientou por uma lógica descritiva, mas interpretativa e relacional, buscando compreender os sentidos que emergem das narrativas em sua relação com o contexto social, histórico e cultural em que estão inseridas (Moraes, 2024). As narrativas foram tratadas como produções simbólicas e não como registros lineares de vivências, o que exigiu um movimento constante de (re)interpretação dos fatos compartilhados.

Os encontros ocorreram no período de dezembro de 2025 a fevereiro de 2026, nas seguintes datas: 13 de dezembro de 2025, 17 de janeiro de 2026, 31 de janeiro de 2026, com a participação da 4ª professora. Especificamente, em 21 de fevereiro de 2026, e entre os encontros surgiram conversas e relatos que subsidiaram a criação do diário de memórias. A temporalidade dos encontros também se mostrou relevante para a análise, uma vez que o intervalo entre eles possibilitou não apenas a evocação de memórias, mas a reelaboração delas, evidenciando que o processo de rememoração é contínuo, dinâmico e permeado por novas compreensões que se constroem ao longo do próprio percurso investigativo. Esse caráter processual da memória reforça o entendimento de que o grupo focal não apenas coleta dados e produz estatísticas, mas desvela novas versões de histórias por experiências e olhares desse grupo de partilhas.

As análises do grupo focal também despertaram uma Poética do Ensinar, muito lembrada na personagem Dona Sofia, do livro "*A Caligrafia de Dona Sofia*" (Neves, 2011). Essa referência é utilizada como metáfora interpretativa da docência, compreendida como escrita afetiva no tempo e como gesto de criação sensível do cotidiano escolar. Assim como a

personagem de André Neves (2011), que via na caligrafia uma forma de enfeitar o mundo e tocar o outro, as memórias dos professores de Esteio revelam que a prática educativa é uma *escrita afetiva* no tempo. Em consonância com essa perspectiva, as experiências narradas indicam que a dimensão ética, estética e afetiva da docência não é acessória, mas constitutiva da prática pedagógica que nutre uma educação para a sensibilidade.

Ao observar as memórias de normalistas das décadas de 1960 e 1970, estudadas por Barros e Oliveira (2025), percebemos as permanências e rupturas no jogo social da memória. Enquanto a formação tradicional focava na *Educação Familiar*, as professoras reinterpretam sua autoridade através de novos suportes tecnológicos, sem, contudo, perder a essência do cuidado que caracteriza a cultura docente brasileira.

Essa relação entre permanência e transformação evidencia que a memória não opera como reprodução de fatos do passado, mas como um campo de negociação de sentidos, no qual elementos tradicionais e contemporâneos coexistem, são tensionados e se reconfiguram no exercício da docência. Em consonância com essa compreensão, a autoridade pedagógica deixa de ser compreendida como imposição e passa a ser construída na relação com as diversidades, no diálogo e na mediação com os sujeitos e com os saberes no mundo.

As falas das professoras evidenciam que a afetividade não aparece como dimensão periférica da docência, mas como elemento estruturante da prática pedagógica, da constituição dos vínculos e da própria compreensão do ensinar. Ao compartilharem lembranças sobre suas trajetórias escolares, relações com estudantes, desafios cotidianos e experiências marcantes, as participantes revelam que ensinar implica um processo contínuo de envolvimento emocional, escuta e reconhecimento mútuo.

As narrativas produzidas no grupo focal evidenciam que os vínculos afetivos não se constituem apenas como elementos acessórios das práticas pedagógicas, mas como experiências formativas que atravessam os modos de ensinar, aprender e conviver. As professoras participantes revelam, em suas

memórias, que ser presença afetiva na escola significa mais do que estar fisicamente próximo dos estudantes: implica encorajar diante das inseguranças, sustentar processos de escuta, acolher dúvidas e construir relações de confiança capazes de despertar o desejo de aprender.

Tais experiências confirmam a compreensão de Freire (1996) de que o diálogo educativo não se reduz à transmissão de ideias, mas constitui um encontro humanizador entre sujeitos que refletem e agem coletivamente sobre o mundo. A análise hermenêutica das narrativas permitiu organizar os dados em cinco eixos interpretativos: (1) memórias afetivas e marcas da escolarização; (2) afetividade e configuração da identidade profissional; (3) vínculos pedagógicos e aprendizagem; (4) afetividade, desgaste e sofrimento docente; e (5) memória coletiva, reconhecimento e cultura escolar. Esses eixos não devem ser compreendidos como categorias estanques, mas como dimensões analíticas e inter-relacionadas que emergiram do processo interpretativo das narrativas.

4.1 Memórias afetivas e marcas da escolarização

As narrativas das professoras revelam que as experiências vividas durante a infância e a escolarização permanecem inscritas na memória como marcas afetivas que influenciam a forma como compreendem o ensinar e o aprender. Ao evocarem professores marcantes, situações de acolhimento ou episódios de exclusão, as participantes demonstram que a memória escolar não é neutra, mas atravessada por emoções, saberes, poderes, marcas de identidade, pertencimentos e experiências relacionais. Diante disso, as memórias não são compreendidas como registros lineares do passado, mas como reconstruções interpretativas que articulam experiência vivida e (re)significação no presente.

Ao narrar que “os estudantes aprendem mais quando se sentiam acolhidos”, a professora evidencia que o vínculo afetivo operava como condição de pertencimento e segurança pedagógica. Essa percepção dialoga diretamente com Wallon (2008), para quem a afetividade constitui elemento

organizador das relações humanas e do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, aproxima-se de Freire (1996), ao compreender o processo educativo como prática dialógica fundada no reconhecimento do outro. A leitura dessa narrativa revela que a aprendizagem não se reduz à transmissão de conteúdos, mas emerge das relações estabelecidas diariamente no cotidiano escolar.

Em muitos relatos, a figura do professor aparece associada não apenas à transmissão de conteúdos, mas à capacidade de escuta, acolhimento e incentivo. As professoras rememoram experiências e corroboram com conceitos como memória, histórias pequenas, em que foram reconhecidas em suas singularidades, produzindo lembranças que permanecem vivas e que hoje influenciam suas práticas pedagógicas. Tais relatos vem ao encontro de Benjamin (1989) acerca da compreensão da memória como experiência sensível que ressurge por meio de imagens, emoções e fragmentos do vivido. Essas narrativas indicam que a memória escolar opera por meio de fragmentos afetivos, nos quais experiências aparentemente simples adquirem forte potência formativa.

As lembranças evocadas no grupo focal evidenciam que determinadas experiências escolares permanecem como referências formativas porque produziram sentidos afetivos profundos. Em alguns relatos, o reconhecimento recebido de antigos professores aparece como elemento decisivo para a permanência nos estudos e para a construção da autoestima acadêmica. Em outros momentos, emergem lembranças dolorosas relacionadas à invisibilização, à rigidez disciplinar ou à ausência de acolhimento.

As narrativas revelam que a tessitura afetiva docente é marcada tanto por experiências de cuidado quanto por experiências de sofrimento. Candau (2012) contribui para essa análise ao afirmar que a memória é atravessada por afetos ambíguos, envolvendo simultaneamente lembrança e esquecimento, prazer e dor. À luz desse entendimento, as professoras não narram apenas fatos vividos, mas reelaboram experiências carregadas de sensibilidade cognitiva e sentidos emocionais que constituem os caminhos formativos e a própria trajetória profissional.

A interpretação das falas não se restringiu ao plano individual míope, mas considera o processo de construção coletiva de sentidos. Para estimular o olhar que rompesse também com as rotinas, decepções, vícios cotidianos e automatismos da imagem dada sobre as memórias afetivas da melhor profissão do mundo, Brum (2006, p. 188) nos provoca a pensar:

Vemos o que todos veem e vemos o que nos programaram para ver. Era, com toda pretensão que a vida merece, uma proposta de insurgência. Porque nada é mais transformador do que nos percebermos extraordinários – e não ordinários como toda a miopia do mundo nos leva a crer. [...] Quem consegue olhar para a própria vida com generosidade torna-se capaz de alcançar a vida do outro. Olhar é um exercício cotidiano de resistência. [...] Ao ver a minha escrita pelos olhos deles também eu me descobri extraordinariamente ordinária.

Ricoeur (1994) também nos apoia a fazer um mergulho na narrativa que é o meio pelo qual o sujeito organiza e atribui significado a sua experiência, revelando a empatia enigmática que estabelece com suas fontes. No grupo focal, esse processo se amplia, pois as narrativas são atravessadas pela escuta do outro, produzindo deslocamentos, identificações, pensamento da divergência, práticas de documentação e novas compreensões. Nesse movimento, a narrativa reorganiza a experiência a partir da interação entre memória individual e coletiva, assumindo função autoformativa, educativa e social.

Afinal, a escola deve ser o lugar da mediação entre o conhecimento científico e as experiências de vida dos estudantes e professores. Ao resgatarmos as memórias afetivas das professoras, não buscamos apenas o saudosismo, mas sim compreender como a escola, conforme problematizam Libâneo, Tiroli e Santos (2025), cumpre seu papel de mediação cultural, onde o saber científico se encontra com a subjetividade de quem ensina. As resistências ou atalhos identificados nos relatos das professoras expressam o que Conte (2024) define como um agir socioprofissional, onde a memória das práticas tradicionais tensiona e, ao mesmo tempo, enriquece a nova cultura curricular. Tudo isso exige um convite ao agir socioprofissional que integre a sensibilidade e a ética na reconstrução dos currículos em ação. Essas tensões

evidenciam que a prática docente é atravessada por processos simultâneos de conformismo e transformação.

Sob essa perspectiva, a mediação pedagógica se revela como um processo complexo, que articula saberes, experiências, mini-histórias e afetos, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdos, mas sensibilidade para reconhecer as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em decorrência disso, a prática docente se constitui como um espaço de constante negociação entre tradição e inovação, razão e sensibilidade, teoria e experiência *da vida que ninguém vê* (Brum, 2006). Afinal, é compreendida aqui como prática relacional e situada, construída na articulação entre diferentes dimensões do agir pedagógico.

Soma-se a isso, o agir comunicativo na educação que funciona como um dispositivo de autoridade epistêmica validando a práxis tecnológica através do diálogo. Os relatos orais destas professoras também se fundamentam na perspectiva de Conte e Habowski (2019), de que o diálogo e a memória constituem uma autoridade epistêmica. Ou seja, a experiência vivida pela professora é um conhecimento legítimo que guia sua práxis educacional.

Essa compreensão desloca a centralidade do conhecimento acadêmico e enciclopédico, reconhecendo a experiência docente como fonte legítima de produção de saberes na constituição da prática educativa. A partir dessa compreensão, a memória profissional se afirma como fonte legítima de conhecimento, capaz de orientar decisões pedagógicas e sustentar processos de inovação no cotidiano escolar.

Parafraseando Severino (2013), ao analisar escritas e falas que provém de memórias afetivas constituímos uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva porque os fatos e acontecimentos narrados e que constituíram a trajetória acadêmico-profissional e sociocultural das professoras têm uma informação completa dentro do itinerário percorrido. Trata-se de um esforço para situar a análise em tela no cenário histórico-cultural mais amplo em que se inscreve, bem como nos entrecruzamentos com outras variáveis biográficas e de sensibilidade cognitiva e social. A história particular de cada um de nós se

entretece numa história mais envolvente da nossa coletividade para aprofundar os conhecimentos e as experiências na práxis (Severino, 2013).

Sob essa ótica, as narrativas permitem compreender que as experiências individuais não se isolam, mas podem se conectar a processos sociais mais amplos, revelando que a docência é atravessada por dimensões históricas, culturais e coletivas. Dessa forma, reforça-se a compreensão da docência como prática relacional e socialmente situada, dinâmica e historicamente constituída. Ao reconhecer essa interdependência, amplia-se a compreensão da prática pedagógica inclusiva em constantes metamorfoses - “como olhar para você mesmo é uma escolha. Um exercício da liberdade, da autodeterminação, do livre-arbítrio. Seja generoso. Arrisque. Ouse. Olhe” (Brum, 2006, p. 196).

Quando a pesquisadora convida as educadoras a mergulhar nas suas reminiscências, ela não está coletando dados estáticos, mas operando um espelhamento existencial - trata-se de uma intervenção profunda no presente. Olhar para trás exige a coragem de confrontar quem fomos para compreender quem nos tornamos. Ao revisitarem suas trajetórias, as participantes reinterpretam o passado à luz do presente, atribuindo novos sentidos às experiências escolares que contribuíram para sua constituição profissional. Desse modo, a memória aparece como um processo de reelaboração narrativa que permite compreender a docência como experiência profundamente vinculada às relações humanas e às marcas afetivas construídas ao longo da vida.

A discussão sobre afetividade na educação também se aproxima das reflexões de Edgar Morin (2003), ao compreender o desenvolvimento humano para além da dimensão cognitiva e individual. Para o autor, *todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana*. Tal perspectiva reforça a centralidade dos vínculos, da pertença e da dimensão relacional nos processos educativos.

Os fluxos de afeto que oxigenam a aprendizagem não estancam nos limites físicos do portão escolar; eles tencionam e transbordam para o território familiar. A escola não ensina uma criança abstrata, mas um sujeito enraizado em uma teia de relações, conflitos e culturas familiares. Quando os muros da instituição se tornam porosos o suficiente para acolher a realidade extraescolar, o vínculo pedagógico ganha sua máxima potência ética. Esse limiar de vulnerabilidade mútua é ilustrado com sensibilidade quando acolhemos famílias que contam os seus problemas socioeconômicos, sofrimento do lar, e legitimamos o estudante em sua totalidade complexa. O diálogo deixa de ser uma diretriz administrativa e passa a ser uma postura existencial. À luz de Freire (1996), essa cena corriqueira nas escolas brasileiras corporifica a dialogicidade e a amorosidade como imperativos políticos: a educação perde o seu caráter bancário e frio para se tornar um encontro de fados, onde aprender e ensinar pressupõem, antes de tudo, o reconhecimento mútuo da nossa humanidade compartilhada.

4.2 Afetividade e configuração da identidade profissional

As narrativas produzidas pelas professoras evidenciam que a identidade docente não se constitui exclusivamente por meio da formação acadêmica ou do domínio técnico dos conteúdos, mas também pelas experiências afetivas vividas no cotidiano escolar. As participantes demonstram que o tornar-se professora envolve processos contínuos de identificação, reconhecimento e ressignificação das próprias experiências. Esse movimento valida que a narrativa não é um mero relato sobre a formação, ela é, em si mesma, o próprio processo formativo acontecendo em ato, conferindo novos sentidos às fraturas e conquistas da vida docente.

A Professora 1 sintetiza esse movimento ao afirmar: *eu sempre gostei de estar na escola*, o que indica que a relação com o espaço escolar antecede a escolha profissional e já se apresenta como vínculo afetivo estruturante. Ao relatarem suas trajetórias, as docentes associam a escolha pela profissão a experiências relacionais, muitas vezes vinculadas à presença de professores

que marcaram positivamente suas vidas. Tais narrativas reforçam a perspectiva de Ricoeur (2007), segundo a qual a identidade se constitui narrativamente, sendo permanentemente reconstruída pelas histórias que os sujeitos contam sobre si mesmos. A identidade docente emerge como narrativa em constante reconstrução, na qual o passado é reinterpretado a partir das experiências do presente.

As professoras também reconhecem que suas práticas pedagógicas são atravessadas pelas memórias de sua própria escolarização. Algumas relatam que procuram reproduzir experiências de acolhimento vividas no passado, enquanto outras afirmam buscar romper com práticas autoritárias que experimentaram durante a infância. Nesse movimento, as memórias afetivas funcionam como referências éticas e pedagógicas que orientam modos de ensinar, escutar e relacionar-se com os estudantes. Uma das participantes (Professora 3) expressa essa tensão ao afirmar que *lembra com carinho da professora da infância*, mas que *não queria repetir práticas que não faziam sentido*, evidenciando o caráter seletivo e interpretativo da memória docente.

As narrativas permitem compreender que a identidade docente se constrói na tensão entre dimensões pessoais, profissionais e coletivas. Contudo, as memórias individuais são sempre atravessadas pelos grupos sociais aos quais pertencemos (Halbwachs, 2006). Dessa forma, as experiências narradas pelas professoras não dizem respeito apenas às suas trajetórias particulares, mas também às culturas escolares, aos contextos institucionais e às relações sociais que atravessam o exercício da docência. Essa dimensão coletiva aparece quando uma Professora 2 afirma que *a escola também forma quem somos*, indicando que a identidade docente ultrapassa a esfera individual e se inscreve no social.

As falas evidenciam ainda que a afetividade é percebida como parte constitutiva da prática pedagógica. As professoras associam o trabalho docente à construção de vínculos, à escuta sensível e à capacidade de reconhecer os estudantes em suas singularidades. Tal compreensão dialoga com Freire (1996), para quem a prática educativa é necessariamente ética, estética, afetiva, política e dialógica. Outra participante (Professora 3) sintetiza

essa compreensão ao dizer que *o aluno aprende mais quando se sente acolhido*, revelando a centralidade do vínculo na experiência educativa, abertura ao outro e compromisso com a humanização das relações.

À luz dessas reflexões, a identidade docente emerge como construção relacional e narrativa, continuamente reelaborada nas experiências cotidianas da escola. As memórias afetivas das professoras revelam não apenas o que viveram, mas também os valores, sensibilidades e compreensões de mundo que sustentam suas práticas educativas. Nesse processo, a identidade docente é continuamente (re)significada a partir das experiências vividas e narradas no cotidiano escolar.

Nesse horizonte, os saberes pedagógicos são tecidos na complexa rede de identidades e na busca pela autonomia dentro da cultura da educação profissional. A construção da identidade docente não é estática; ela é atravessada por saberes que, segundo Fartes e Oliveira (2011), emergem da cultura do trabalho e das relações afetivas estabelecidas no chão da escola.

Esses saberes aparecem em falas recorrentes quando as professoras relatam que *aprendem muito com a prática*, indicando que a docência também se constitui na experiência cotidiana. Em consonância, a identidade docente pode ser compreendida como um processo em permanente (re)construção, articulando dimensões pessoais, sociais e culturais. Uma participante (Professora 1) reforça essa ideia ao afirmar que *cada turma ensina algo novo*, mostrando o caráter inacabado da formação docente.

A produção de si como docente não ocorre no vazio de um decreto institucional ou no instante da colação de grau; ela é um edifício simbólico cujos alicerces são cimentados bem antes, nos tempos em que o futuro educador ocupava a classe na condição de estudante. Existe uma ancestralidade pedagógica silenciosa que dita gestos, tons de voz e posturas. Esse fenômeno ganha contornos de sensibilidade quando a Professora 2 resgata um fragmento de sua infância: *Lembro da minha professora com muito carinho*. À primeira leitura, o termo *carinho* pode parecer uma simplificação ingênua do ambiente escolar. Contudo, sob o crivo hermenêutico, o carinho

evocado atua como um autêntico patrimônio afetivo e um marco regulatório da prática atual.

Lembrar-se de uma antiga professora através do afeto significa que, na infância da colaboradora, aquela sala de aula deixou de ser apenas um espaço de cobranças curriculares para se tornar um território de abrigo e validação existencial. Como postulam Reis e Ostetto (2018), a formação docente é uma síntese narrativa de si; ao enunciar essa lembrança, a Professora 2 não está meramente olhando para o passado com nostalgia, mas justificando o arquétipo de educadora que escolheu performar no presente. A memória afetiva individual converte-se, nesse movimento, em uma bússola ética: o carinho recebido ontem é o combustível para a sensibilidade oferecida hoje.

Outra participante (Professora 4) afirma: *isso ficou comigo até hoje*, mostrando a permanência das marcas afetivas na constituição docente. As experiências narradas sugerem que as práticas pedagógicas contemporâneas não são construídas apenas a partir da formação acadêmica ou de prescrições curriculares, mas também das marcas afetivas inscritas em suas próprias trajetórias escolares. Nessa direção, a memória atua como mediadora silenciosa das práticas pedagógicas, influenciando escolhas e modos de agir docente.

À luz dessas reflexões, compreende-se que os sujeitos da educação são atravessados por emoções, paixões, desejos e fragilidades. A Professora 4 sintetiza esse entendimento ao afirmar que *ser professora é sentir junto*, indicando a dimensão afetiva como constitutiva da docência. Nesse horizonte, ser educadora implica viver poeticamente os saberes da prática educativa, sustentada pela escuta sensível e pelo reconhecimento do outro.

Esse movimento revela que a docência é também uma experiência estética e relacional. A partir dessa compreensão, Morin (2003) problematiza a dificuldade humana de compreender o outro em sua inteireza. Essa dificuldade aparece nas narrativas quando as professoras reconhecem que nem sempre compreendem as vivências dos estudantes em sua totalidade. Nessa direção, ensinar a compreensão e a compaixão implica reconhecer a complexidade humana.

A Professora 1 expressa isso ao afirmar que *cada aluno tem seu tempo*, indicando a necessidade de respeito às singularidades. É nesse contexto que as memórias-hábito dos educadores ganham relevância na constituição das práticas pedagógicas. A partir dos registros do grupo focal reconhecemos esse aspecto quando dizem que *muitas coisas a gente faz sem perceber*, indicando a presença de hábitos incorporados na prática docente. A *protomemória* ou memória-hábito, para Candau (2011), é um saber incorporado. Esse saber aparece nas práticas cotidianas repetidas, que estruturam modos de ensinar e interagir, apesar de não serem apenas hábitos e possuírem intencionalidade.

Diante disso, a prática pedagógica não se constitui apenas a partir de conhecimentos formais, mas também de saberes incorporados. A participante (Professora 4) sintetiza: *a gente aprende fazendo*, sintetizando a dimensão prática da formação docente. Nesse horizonte, a Professora 3 traz uma dimensão menos idealizada da memória ao compartilhar: *quando estudante, eu era muito tímida*.

Essa fala evidencia que a identidade docente também se constrói a partir de fragilidades e experiências de insegurança. A presença de memórias que articulam fragilidades e vivências mostra a pluralidade da identidade docente. A outra Professora 1 complementa: *mas também tive professores muito bons*, indicando a coexistência de afetos ambivalentes.

Em diálogo com Mattos (2008), essa marca de carinho cria o ambiente seguro necessário para o desempenho acadêmico. As participantes reforçam isso ao afirmarem que *o afeto ajuda o aluno a confiar*, sendo o vínculo uma condição de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a afetividade não se apresenta como elemento acessório, mas como condição de possibilidade para a aprendizagem. Uma participante (3) sintetiza: *sem vínculo, não há aprendizagem*.

Essa cena pedagógica materializa a tese de que as narrativas não apenas se somam, mas se tensionam e se complementam. Essa construção coletiva aparece quando as professoras concordam que *cada uma viveu uma escola diferente*, revelando a pluralidade das experiências. Em diálogo com esse argumento, compreende-se que a implicação emocional docente não se

configura como um conjunto de lembranças isoladas, mas como construção coletiva. A professora (3) afirma: *a gente lembra juntas*, manifestando o caráter social da memória no grupo focal. É nesse entrelaçamento que se constitui a identidade docente. Esse processo se consolida nas narrativas compartilhadas, que articulam experiências individuais e coletivas.

4.3 Vínculos pedagógicos e aprendizagem

Um dos aspectos mais recorrentes nas narrativas do grupo focal refere-se à compreensão de que os vínculos afetivos constituem condição fundamental para os processos de aprendizagem. As professoras reconhecem que estudantes que se sentem acolhidos, respeitados e escutados tendem a demonstrar maior participação, interesse e envolvimento nas atividades escolares. Uma das participantes (1) sintetiza essa percepção ao afirmar: *quando o aluno se sente acolhido, ele participa mais*, indicando que o vínculo é percebido como condição inicial do engajamento pedagógico.

As participantes relatam que o vínculo pedagógico não se reduz à simpatia ou à cordialidade, mas envolve a construção de relações de confiança, pertencimento e reconhecimento mútuo. Em diversos momentos, as professoras destacam que a aprendizagem ocorre de forma evolutiva quando os estudantes percebem que são valorizados em suas experiências, emoções e dificuldades.

A Professora 3 complementa esse entendimento ao dizer: *o aluno precisa sentir que pode confiar na professora*. Aqui o vínculo representa a base da relação pedagógica. Essas narrativas dialogam diretamente com Ribeiro, Ribeiro e Mota (2022), que defendem a afetividade como elemento constitutivo da mediação pedagógica. Segundo os autores, relações pedagógicas marcadas pela escuta, acolhimento e sensibilidade favorecem processos de aprendizagem mais participativos e humanizadores.

Desse modo, a teoria se confirma nas narrativas, nas quais a escuta aparece como prática recorrente no cotidiano escolar. As falas das professoras também deixam claro que o vínculo afetivo atua como mediador em situações

de conflito, insegurança e dificuldade de aprendizagem. Algumas participantes relatam que estudantes considerados *desinteressados* ou *indisciplinados* passaram a se envolver mais nas atividades a partir da construção de relações de confiança com os educadores.

No cotidiano da sala de aula - tantas vezes marcado pelo cumprimento mecânico de cronogramas e pela pressa pedagógica -, o estabelecimento do vínculo exige dos professores uma delicada disposição para a abertura. Essa postura se traduz não apenas no ato de falar, mas na capacidade de sustentar uma escuta sensível, capaz de decodificar as inseguranças silenciosas dos estudantes. Esse movimento ganha contornos nítidos no relato da Professora 3, ao rememorar o percurso de um de seus estudantes: *Depois que ele sentiu que eu confiava nele, começou a participar.*

Há uma riqueza oculta na simplicidade dessa fala. O *sentir* mencionado pela docente desloca a confiança do campo do discurso verbal para o campo da experiência corporal e relacional. Confiança, no chão da escola, não se decreta; ela se manifesta no tom de voz, na paciência diante do erro, no olhar que não pune e na sustentação de um espaço seguro onde o estudante possa se arriscar a não saber. A mudança de comportamento do educando - o *começar a participar* - não foi fruto de uma cobrança cognitiva imediata, mas o desabrochar de um corpo que se sentiu autorizado a existir e a errar sem o medo da rejeição.

Esse cenário vivido na contemporaneidade escolar dialoga diretamente com a psicogênese de Henri Wallon (2008). Ao postular a indissociabilidade entre os domínios afetivo, motor e cognitivo, o autor nos lembra que a afetividade não é um mero adereço que facilita o ensino, mas a própria energia que ativa as funções intelectuais. No entanto, a narrativa da Professora 3 expande o conceito walloniano ao nos mostrar que, em tempos de ultraestimulação e fragilização dos laços sociais, a afetividade docente opera como um anteparo ético: antes de processar o conteúdo, o estudante precisa processar o afeto e a segurança do ambiente.

Ao refletirem sobre suas práticas, as professoras demonstram compreender que ensinar exige sensibilidade para perceber as necessidades

emocionais dos estudantes e criar ambientes pedagógicos mais acolhedores. A aprendizagem aparece como processo relacional, atravessado por emoções, expectativas e experiências de pertencimento.

A participante (Professora 4) reforça esse aspecto ao dizer: *eu preciso olhar para o aluno como pessoa antes de ensinar o conteúdo*, o que indica uma inversão da lógica puramente conteudista. Diante desse cenário, as narrativas analisadas permitem compreender que os laços pedagógicos não funcionam apenas como suporte emocional para a aprendizagem, mas como dimensão constitutiva do próprio processo educativo. Desse modo, o vínculo deixa de ser complementar e passa a ser estruturante da prática pedagógica.

A relação entre afetividade e aprendizagem emergiu como um eixo central nas discussões. Sob essa ótica, as professoras reconheceram que experiências marcadas por vínculos positivos favoreceram seus processos de aprendizagem. Uma delas (Professora 2) menciona: *eu aprendi mais com professores que gostavam da gente*”, revelando a permanência das experiências emocionais como um marcador formativo. Essa centralidade evidencia que o processo de aprender não pode ser compreendido de forma dissociada das dimensões emocionais e relacionais.

A Professora 1 afirma que *“quando o aluno se sente acolhido, ele participa mais, não tem medo de errar”*, enquanto a Professora 2 complementa: *“aprendi mais com professores que me escutavam e me incentivaram”*. Essas falas indicam que o medo do erro é substituído pela confiança quando há vínculo afetivo estabelecido. Ao afirmar que procurava ouvir os estudantes antes de intervir pedagogicamente, a participante desloca o seu agir docente de uma lógica centrada apenas na transmissão de conteúdos para uma prática relacional fundada no reconhecimento do outro. A Professora 3 expressa esse movimento ao dizer: *“primeiro eu escuto, depois eu ensino”*, manifestando uma postura pedagógica centrada na escuta.

A escuta aparece não apenas como estratégia metodológica, mas como posicionamento ético que revela uma compreensão afetiva da aprendizagem. Por esse viés, a escuta é compreendida como gesto pedagógico e também como prática ética de reconhecimento. As narrativas docentes expressam que

os vínculos afetivos não aparecem como complemento das práticas pedagógicas, mas como condição para o desenvolvimento das aprendizagens. Uma participante (Professora 2) sintetiza essa ideia ao afirmar: *sem vínculo não tem aprendizagem*. Observa-se, a partir dessas narrativas, que o erro deixa de ser percebido como falha e passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem. A Professora 1 reforça o papel do ambiente afetivo no seguinte ponto mencionado: “*a gente aprende errando quando se sente seguro*”.

O relato ganha densidade teórica quando tensionado à luz de Wallon (2008) e sua defesa intransigente da indissociabilidade entre os domínios cognitivo e afetivo. Para o autor, a afetividade não atua como um mero lubrificante que facilita a fixação de conteúdos, mas sim como a própria energia integradora que edifica as estruturas da inteligência. Quando a colaboradora sinaliza que o erro só se converte em sabedoria mediante a sensação de segurança, ela desvela o núcleo da psicogênese walloniana: o desenvolvimento da razão é indissociável das flutuações da emoção. A humilhação ou o medo do fracasso paralisam a atividade motora e mental do estudante; em contrapartida, um ambiente saturado de acolhimento funciona como um autêntico amortecedor ético-emocional, permitindo que o erro perca o seu caráter punitivo e assuma seu estatuto pedagógico e reconstrutivo.

Essa dinâmica relacional também encontra eco na amorosidade e na dialogicidade preconizadas por Paulo Freire. O chão da sala de aula só se torna um território seguro para o risco de tentar (e errar) quando a autoridade pedagógica abre mão da opressão burocrática para se converter em presença amorosa. A segurança mencionada pela Professora 2 não é uma concessão espontaneísta, mas uma escolha política e humanizadora do educador: a fundação de um espaço seguro onde o direito de não saber é respeitado como o primeiro passo imperativo para o desejo de descobrir.

A Professora 3 afirma que busca construir um ambiente em que “*todos os estudantes se sintam seguros para se expressar e participar*”. Essa fala indica que a segurança emocional é compreendida como condição pedagógica de aprendizagem. De modo geral, as professoras demonstraram preocupação

com os estudantes. As narrativas revelam que o cuidado com os estudantes ultrapassa os limites da mediação pedagógica tradicional.

Já a Professora 4 diz: *a gente sofre junto com eles*, mostrando o envolvimento emocional presente na prática docente. Entretanto, essa mesma dimensão afetiva também produz desgaste, sentimento de impotência e sobrecarga emocional. Consequentemente, a afetividade se apresenta como experiência ambivalente: potência formativa e, ao mesmo tempo, fonte de desgaste docente. Essa dimensão pedagógica revela que a afetividade não se limita a um aspecto espontâneo das relações, mas pode ser compreendida como prática consciente.

Longe de ser um evento isolado, o episódio narrado pela professora ilustra o conceito de vulnerabilidade e a ética do cuidado na docência, que encontram ressonância nas discussões de Morin (2003) sobre a condição humana e a necessidade de uma ética da compreensão. Quando a educadora assume que *sofre junto*, ela rompe com o mito da neutralidade pedagógica e da invulnerabilidade profissional. Esse sofrimento compartilhado não é um sinal de fraqueza teórica ou metodológica, mas a manifestação viva da alteridade: a capacidade de se deixar afetar pelo rastro de dor ou vulnerabilidade social que o estudante carrega para dentro da sala de aula.

No entanto, como o próprio texto aponta, essa entrega gera um custo psíquico elevado. O desgaste e a sobrecarga emanam justamente do desafio de equilibrar a necessária empatia com os limites da atuação institucional. À luz de teóricos da subjetividade docente, essa ambivalência demonstra que o afeto na escola não é um território puramente idílico ou romântico; ele é uma arena de tensões éticas. Compreender a afetividade como uma *prática consciente* significa reconhecer que o professor necessita de suportes coletivos e institucionais de escuta para que o seu ato de cuidar do outro não se converta no abandono e no adoecimento de si mesmo.

A Professora 1 destaca: *eu faço questão de criar vínculo*. Tal postura é justificada pela intencionalidade pedagógica na construção das relações. Em diálogo com essas compreensões, a Professora 4 amplia o eixo analítico ao notar que a afetividade se constrói tanto nas experiências vividas como

estudante quanto na prática docente. Ela relata: *na minha escola rural eu aprendi com afeto*, indicando a permanência dessas experiências na constituição da docência. Ao rememorar sua trajetória em uma escola rural multisseriada, destaca um ambiente marcado pelo acolhimento, colaboração e participação coletiva.

A sensibilidade da docente antecipa o que a teoria chama de matriz de *habitus* pedagógico ou de ancoragem socioespacial da memória coletiva. Ao evocar a *escola rural*, a Professora 4 não está apenas fazendo um recorte geográfico de seu passado, mas ressignificando a topografia de um afeto que moldou sua própria estrutura identitária. Para Halbwachs (2006) e outros pensadores da memória social, as lembranças espaciais e comunitárias funcionam como quadros sociais que sustentam quem somos. A escola rural multisseriada, com sua dinâmica intrínseca de colaboração e coabitação de diferentes idades, opera como um arranjo social onde o acolhimento não era uma técnica isolada, mas o próprio modo de existir e produzir comunidade.

A intencionalidade pedagógica trazida pela Professora 1, encontra sua raiz e sua justificativa histórica e afetiva na memória expressada pela Professora 4. O *fazer questão de criar vínculo* no presente é o reflexo de um vínculo que a constituiu no passado. Longe de ser um ato puramente racional ou mecânico, a sensibilidade docente atualizada na prática dessas professoras revela que a história vivida se transforma em herança pedagógica inclusiva: o afeto experimentado outrora se converte em compromisso ético e político com as novas gerações que hoje ocupam suas salas de aula.

Essa memória desvela que o contexto escolar também é produtor de experiências afetivas duradouras, visto que a aprendizagem, quando atravessada por vínculos positivos, se inscreve nas experiências culturais. A Professora 4 afirma: *isso nunca saiu de mim*, reforçando a permanência da experiência afetiva.

Ao refletir sobre sua atuação docente, a professora reafirma essa relação ao destacar que estudantes que se sentem acolhidos “tendem a se envolver mais nas atividades”. Essa continuidade entre experiência discente e docente mostra o caráter formativo da memória. Outro aspecto relevante

refere-se à permanência dos vínculos afetivos ao longo do tempo, expressa por meio das “cartinhas” recebidas de educandos.

A Professora 3 relata: *guardo até hoje as cartinhas dos alunos*, indicando a permanência simbólica do vínculo. Esse elemento justifica que a aprendizagem ultrapassa o domínio cognitivo, deixando marcas na dimensão humana e relacional dos sujeitos. Além disso, o vínculo pedagógico se estende para além do tempo escolar. Além disso, ao reconhecer que muitas de suas práticas atuais são inspiradas em experiências vividas com professores que demonstravam cuidado, escuta e atenção, a Professora 4 explicita o movimento de ressignificação da memória afetiva. Ela afirma: “eu faço com meus alunos o que fizeram comigo”, manifestando a reprodução ressignificada de práticas afetivas.

Ao narrar o gesto automático de organizar o espaço da sala, a docente revela a força da *protomemória* (Candau, 2011). Esse gesto é descrito como *algo automático*, indicando a naturalização corporal da prática docente. Esse pequeno gesto de carinho não é um detalhe periférico, mas o dispositivo que confere à professora a sensibilidade cognitiva necessária para mediar os processos de construção de conhecimentos no cotidiano escolar (Conte; Habowski, 2019). Convém destacar que a autoridade docente é também sustentada por práticas afetivas incorporadas no cotidiano escolar.

A partir do diálogo, consolida-se uma compreensão coletiva de que a afetividade não é um elemento secundário, mas estruturante do processo educativo. A Professora 2 durante a conversa sintetiza: *sem afeto não tem aprendizagem de verdade*. Tal perspectiva dialoga com Vygotsky (1998) e Wallon (2007), ao enfatizar a indissociabilidade entre interação social, emoção e desenvolvimento cognitivo. Desse modo, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo integral, que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a constituição do sujeito em sua totalidade. Cabe ressaltar que a aprendizagem é compreendida como processo integral, relacional, dinâmico e afetivo.

4.4 Afetividade, desgaste e sofrimento docente

Embora as professoras reconheçam a importância da afetividade na prática pedagógica, as narrativas também revelam tensões, sobrecargas emocionais e experiências de sofrimento associadas ao trabalho docente. Em diversos momentos do grupo focal, emergem relatos relacionados ao cansaço, à exaustão emocional e às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Uma das participantes (Professora 4) sintetiza esse cenário ao afirmar: “*tem dias que a gente sai da escola esgotada*”, indicando a dimensão socioemocional intensa do trabalho docente. As professoras percebem que o envolvimento afetivo com os estudantes, embora fundamental, também produz desgaste emocional, especialmente diante de contextos marcados por vulnerabilidades sociais, conflitos familiares e precarização das condições de trabalho. Uma delas (Professora 3) complementa: “*a gente leva os problemas dos alunos pra casa*”, evidenciando a continuidade do sofrimento para além do espaço escolar.

Algumas professoras relatam sentimento de impotência diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e da ausência de apoio institucional para lidar com demandas emocionais complexas. Essa impotência aparece na fala: “*nem sempre a gente consegue ajudar como gostaria*” (Professora 1), revelando os limites da ação docente frente às condições estruturais.

Essas experiências revelam que a afetividade não pode ser romantizada como dimensão exclusivamente positiva da docência. Outra participante (Professora 2) reforça essa tensão ao afirmar: “*amar o que faz também cansa*”, indicando a ambivalência do vínculo afetivo. Em diálogo com Candau (2012), às memórias afetivas também carregam dores, frustrações e ausências que atravessam os processos identitários. Sob esse viés, a Professora 4 afirma: “*nem tudo que vivi na escola foi bom*”, ampliando a compreensão sobre a complexidade da memória docente. À luz desse entendimento, o vínculo afetivo implica abertura ao outro, mas também exposição ao sofrimento e ao desgaste emocional.

A participante (Professora 3) sintetiza: *a gente se envolve demais*, reverberando o custo emocional do cuidado pedagógico. As narrativas desvelam ainda que muitas professoras se sentem pressionadas a assumir funções que ultrapassam o campo pedagógico. Uma fala expressa isso de forma direta: *“somos professora, psicóloga, mãe e tudo ao mesmo tempo”*. Freire (1996) contribui para essa reflexão ao afirmar que a prática educativa exige compromisso ético e afetivo, mas também consciência crítica acerca das condições concretas em que a docência se realiza.

Investigar a afetividade na escola exige também a coragem de cruzar as zonas de sombra da docência, onde o afeto muitas vezes esbarra na impotência e no cansaço institucional. A sala de aula contemporânea é um espaço atravessado por demandas que extrapolam o ato de ensinar, exigindo dos professores um malabarismo emocional diante de vulnerabilidades sociais profundas. O peso dessa realidade deságua no desabafo cortante da Professora 2: *A gente faz o que pode com o que tem*.

Essa fala sintetiza o paradoxo da educação atual: o desejo de acolher integralmente o estudante confrontado pela escassez de recursos estruturais e pelo isolamento pedagógico. O *fazer o que pode* não denota conformismo, mas sim a crônica de um esforço diário de resistência em que a criatividade tenta suprir a ausência do Estado. O desgaste ganha uma camada ainda mais complexa quando a Professora 1 complementa: *Faltam espaços pra gente também falar do que sente*.

Há aqui uma denúncia implícita à mecanização das redes de ensino, que frequentemente exigem dos professores uma postura invulnerável, ignorando que o cuidador também necessita de cuidado. O sofrimento emana justamente de uma pedagogia que exige o afeto na ponta do processo, mas nega o suporte emocional na base institucional. Dialogando com a complexidade de Edgar Morin (2003), compreender o outro em sua inteireza pressupõe que o próprio educador seja reconhecido em suas fragilidades. Sem espaços coletivos de escuta mútua, a afetividade corre o risco de se converter em adoecimento.

Um aspecto relevante refere-se à predominância de memórias positivas nas narrativas. No entanto, a Professora 3 tensiona esse padrão ao afirmar: *me sentia insegura na escola*, introduzindo experiências de vulnerabilidade na análise. O grupo focal, nesse sentido, possibilitou que tais experiências emergissem no diálogo.

A dinâmica do grupo focal operou como um autêntico tear de subjetividades, onde um fio puxado por uma participante começava a desenhar o tecido da história de outra. Longe de ser um somatório de depoimentos isolados, os encontros revelaram que o ato de lembrar é, essencialmente, um fenômeno de contágio social. A Professora 1 capturou com precisão cirúrgica essa engrenagem relacional ao constatar: *Quando uma fala, a outra lembra*.

Essa pequena frase desvela o núcleo vivo da teoria de Maurice Halbwachs (2006) sobre a memória social. As lembranças da docência não habitam gavetas herméticas e individuais do cérebro; elas flutuam na atmosfera da cultura escolar compartilhada. O relato de um conflito em sala de aula ou de um vínculo bem-sucedido atua como uma faísca que ilumina a memória obscurecida da colega ao lado. Há uma solidariedade narrativa nesse processo: ao ouvir a outra, a professora valida suas próprias angústias e vitórias. A rememoração coletiva funciona como um espelho côncavo que devolve às docentes a sua própria identidade profissional fortalecida pelo eco do grupo.

Conforme mencionado anteriormente, essa tensão entre lembranças positivas e experiências marcadas por insegurança revela a complexidade do processo de rememoração. Outra professora sintetiza essa ambivalência ao afirmar: *“a gente lembra do que foi bom, mas também do que doeu”* (Professora 2). Nesse contexto, as experiências inicialmente marcadas por desconforto ou fragilidade não são apagadas, mas podem ser ressignificadas ao longo do tempo. A Professora 2 afirma: *hoje eu vejo diferente o que vivi*, indicando o caráter processual da memória. Em diálogo com esse eixo analítico, a narrativa da Professora 4 também permite perceber que aquilo que é lembrado convive com aquilo que é silenciado. Ela menciona: *tem coisas que*

a gente não fala, mas que ficam na gente, reforçando a presença do não dito na constituição da memória.

Em diálogo com esse argumento, os silêncios e olhares míopes presentes nas narrativas não devem ser compreendidos como ausência de experiência. Enquanto outra professora relata: *não lembro de tudo com clareza* (Professora 1), indicando lacunas naturais do processo de rememoração. Para Candau (2011), a memória é seletiva e construída, sendo atravessada por processos de esquecimento e valorização.

A fala da Professora 2 reforça essa compreensão ao afirmar: “a gente guarda o que faz sentido pra gente”. Ademais, tanto as presenças quanto os silêncios nas narrativas revelam modos de significação da experiência. A Professora 1 conclui: *cada uma lembra de um jeito*, evidenciando a pluralidade das memórias. É nesse entrelaçamento entre o dito e o velado que se torna possível compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas.

A Professora 3 sintetiza esse movimento ao afirmar: *nem tudo se fala, mas tudo influencia*. As narrativas das professoras revelam que os vínculos não operam apenas como condição emocional para a aprendizagem, mas como mediações simbólicas que sustentam processos de reconhecimento, pertencimento e permanência escolar.

4.5 Memória coletiva, reconhecimento e cultura escolar

As narrativas produzidas no grupo focal validam e justificam que as experiências docentes são atravessadas por memórias coletivas construídas no interior da cultura escolar. Ao compartilharem suas histórias, as professoras reconhecem experiências comuns, identificam desafios semelhantes e constroem sentidos coletivos sobre o trabalho pedagógico.

Nessa direção, Halbwachs (2006) afirma que a memória individual é sempre mediada pelos grupos sociais aos quais pertencemos. Essa perspectiva torna-se evidente nas narrativas analisadas, uma vez que as experiências afetivas relatadas pelas professoras emergem constantemente

articuladas às relações estabelecidas com colegas, estudantes, famílias e instituições escolares.

Segundo Freire (1996, p. 141), “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”, mas é preciso tomar cuidado tanto com a falta de afeto como com os afetos desordenados que podem descontrolar os verdadeiros sentimentos. A afetividade se expressa nos desejos, sonhos, expectativas, palavras e gestos que cada ser humano nutre ao longo da vida. Já os vínculos afetivos se tornam cada vez mais condição essencial para o crescimento e o desenvolvimento global da criança, tornando a educação mais abrangente no respeito à criança em todas as suas dimensões. Assim, o desenvolvimento integral da criança só se torna possível com a união do conteúdo escolar e da vivência em outros espaços de aprendizagem, pois a relação educativa entre aprendizagem e afetividade só se realiza na interdependência do ensinar a criança a pensar, a agir de forma emocionalmente sadia, para que haja uma circulação não só do conhecimento e do saber, mas que lhe proporcione bem-estar, isto é, uma competência afetiva. (Mello; Sidi; Conte, 2017, *online*).

Além disso, é reforçado por Freire (1996, p. 141) que “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver” e à rigorosidade do processo da busca de conhecimentos. O grupo focal configurou-se não apenas como técnica de produção de dados, mas como espaço de escuta profunda (capacidade de escutar os silêncios e omissões), reconhecimento fascinante e partilha de experiências. Ao ouvirem as narrativas umas das outras, as participantes revisitaram memórias, falas, gestos, processos escolares, identificaram vivências comuns e produziram reflexões coletivas sobre os sentidos da docência.

As falas demonstram que a cultura escolar é construída cotidianamente por meio de relações afetivas, práticas compartilhadas e experiências de convivência. Os vínculos estabelecidos entre professores e estudantes aparecem como parte constitutiva dessa cultura, influenciando modos de ensinar, aprender e habitar a escola.

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam tensões presentes na experiência docente contemporânea, marcadas por mudanças sociais, fragilização dos vínculos e intensificação das demandas emocionais. Nesse cenário, a memória coletiva funciona como espaço de resistência,

reconhecimento e fortalecimento da identidade profissional. As experiências compartilhadas pelas professoras indicam que a escola continua sendo território de construção de afetos, narrativas e pertencimentos. Mais do que espaço de transmissão de conteúdos, a escola emerge como espaço de formação humana, no qual memória, linguagem e afetividade se entrelaçam na produção de sentidos sobre o ensinar e o aprender.

A leitura hermenêutica não é apenas ler depressa, mas é compreender sentidos, perceber silêncios, reconhecer intenções, desconfiar de evidências, abrir-se ao que um texto ou narrativa revela e ao que ele ou ela oculta. Quando a escola reduz a leitura a uma habilidade operacional, ela prepara consumidores de informação, não intérpretes de mundos. Nas palavras de Antonio Bispo dos Santos (2023, p. 36):

[...] cuidado não é troca, é compartilhamento. Porque a troca significa um relógio por outro relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende.

A partir dessa compreensão, a leitura hermenêutica das narrativas docentes permite reconhecer que a prática pedagógica se constitui como um espaço de compartilhamento de experiências, saberes e afetos, no qual o ensinar e o aprender se configuram como processos intersubjetivos. Interpretar as memórias não é apenas compreender o que foi vivido, mas reconhecer como esses afetos continuam produzindo sentidos e orientando ações no presente.

As narrativas convergem para o fato de que as memórias afetivas se atualizam na prática pedagógica. Elas revelaram que a aprendizagem ganha densidade quando os estudantes se sentem reconhecidos, escutados e afetivamente pertencentes ao espaço escolar. As professoras reconhecem que suas experiências como alunas orientam suas escolhas e modos de atuação. Esse movimento indica que a prática docente não se constrói de forma isolada

ou exclusivamente técnica, mas se ancora em experiências vividas que são continuamente reinterpretadas à luz do acontecimento presente.

A memória, nesse contexto, atua como matriz orientadora da ação pedagógica, influenciando decisões, posturas e formas de agir com o outro e em interação dialógica no cotidiano escolar. Talvez seja justamente aí que a memória se transforme em experiência formativa: quando o vivido deixa de ser apenas lembrança e passa a produzir novos sentidos sobre o ensinar.

A Professora 2 afirma que *“muitas vezes me pego fazendo coisas que minhas professoras faziam comigo”*, enquanto a Professora 1 destaca que *“tento ser para meus alunos a professora que eu gostaria de ter tido sempre”*. As falas evidenciam a presença de uma memória incorporada que se manifesta no fazer docente, revelando que práticas pedagógicas são, em grande medida, atravessadas por experiências anteriores que se atualizam de forma consciente ou não. Esse processo reforça a ideia de que ensinar também é reelaborar o passado - aquilo que se viveu - enquanto estudante.

A Professora 3 explicita esse movimento ao afirmar: *“minhas memórias não são apenas recordações, mas referências que orientam minhas escolhas pedagógicas”*. Além disso, ressalta que busca *“construir um ambiente acolhedor”* e promover *“interação, respeito e valorização das diferenças”*.

Ao narrar experiências marcantes da escolarização, as participantes não apenas recordam acontecimentos passados, mas reinterpretam suas trajetórias a partir das exigências e compreensões do presente. As narrativas configuram-se como reconstruções identitárias, uma vez que, em diálogo com Ricoeur (2007), é por meio delas que o sujeito organiza temporalmente sua experiência e produz sentidos sobre si mesmo. As professoras, ao relembrares antigos vínculos escolares, revelam não apenas quem foram, mas quem continuam sendo em suas práticas docentes atuais.

Tal compreensão sensibiliza para o fato de que a memória afetiva não se limita a um plano nostálgico, mas assume uma função formativa, orientando práticas intencionais que visam à construção de memórias, histórias, identidades, saberes culturais em um ambiente pedagógico mais humano e inclusivo. Em decorrência disso, o passado é mobilizado como recurso para

qualificar o presente da ação educativa como repertório cultural ao próprio agir docente.

Em consonância com esse movimento, a Professora 4 reforça que as experiências vividas ao longo de sua trajetória escolar, especialmente aquelas marcadas por vínculos afetivos, permanecem como referências que orientam sua prática pedagógica. Ao afirmar que busca estabelecer com seus estudantes relações semelhantes às que foram significativas em sua formação, mostra o processo de ressignificação da memória como elemento constitutivo da ação pedagógica.

As experiências compartilhadas pelas professoras mobilizam reflexões de que suas memórias não se constituem de forma isolada ou puramente individual. Ao ouvirem as narrativas umas das outras, as participantes reconhecem experiências comuns, reelaboram lembranças e produzem sentidos coletivos sobre o trabalho docente. O grupo focal transforma-se em espaço de reconstrução da memória coletiva, confirmando a perspectiva de Halbwachs (2006) de que toda memória individual é socialmente mediada.

Além disso, ao reconhecer que muitas de suas aprendizagens ultrapassaram os conteúdos escolares, envolvendo valores, atitudes e formas de ser, ver, comunicar aprendizagens, a sua narrativa amplia a compreensão de que a prática pedagógica é profundamente influenciada por dimensões cognitivas e afetivas.

Desse modo, a memória se configura não apenas como lembrança, mas como fundamento que orienta o modo de ensinar, de se relacionar e de compreender a própria função social que exerce. Observa-se um movimento de ressignificação, no qual experiências passadas - inclusive aquelas marcadas por insegurança - são transformadas em práticas pedagógicas intencionais. Tal dinâmica nutre a circularidade hermenêutica e aproxima-se da concepção freireana de prática docente como ação reflexiva e ética (Freire, 1996).

Nesse processo, a docência se revela como uma prática reflexiva que articula escuta, experiência, memória e intencionalidade, permitindo que o professor não apenas reproduza modelos vividos, mas os reconstrua à luz de

novos contextos e demandas. Contudo, a memória deixa de ser um elemento estático e passa a atuar como uma força que impulsiona a transformação e a reinvenção da prática pedagógica.

4.6 Afetividade como experiência formativa transformadora

Algumas narrativas não explicam apenas experiências; elas revelam modos de existir na docência. As análises realizadas ao longo deste capítulo permitem compreender que as memórias afetivas docentes constituem experiências formativas que atravessam identidades, práticas pedagógicas e processos de aprendizagem. As narrativas produzidas pelas professoras revelam que ensinar não se reduz à transmissão de conhecimentos, mas envolve relações humanas, experiências de reconhecimento e construções coletivas de sentido.

Essa busca por espaços escolares que transcendam o mero repasse técnico de conteúdos sintoniza-se com as reflexões propostas por Madalena Freire (1994) e Viviane Mosé (2018) em diálogo com a atualidade do pensamento freireano. Conforme pondera Madalena Freire, aprender constitui um ato intrínseco de comunicação, diálogo e abertura radical em direção ao outro, situando a pessoa humana como peça fundamental de sua própria aprendizagem ao exercer sua voz, sua vez e sua autoria histórica.

É nesse cenário relacional que o processo educativo assume suas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. A dimensão ética se consolida porque a docência se edifica sempre no coletivo, em grupo; a dimensão estética, por sua vez, manifesta-se na incompletude e finitude do sujeito que, ao reconhecer-se inacabado, mobiliza sua potência criadora para desenhar saídas e soluções originais diante dos limites do real. Essa jornada criativa caminha emparelhada com o que Paulo Freire denominava *boniteza* - o belo traduzido no melhor testemunho e na melhor prática que podemos oferecer ao outro. Sob essa perspectiva, o horizonte formativo visa converter a visão homogênea de alunos em reconhecimento empático de pessoas dotadas de marcas singulares e autoria. Trata-se, em suma, de amparar o protagonismo e

o direito de o estudante ser, metodologicamente, dono de sua própria impressão digital e narrador consciente de sua própria história, ressignificando a amorosidade como força geradora de autonomia.

As memórias evocadas no grupo focal demonstram que os vínculos afetivos influenciam modos de acolher, escutar, ensinar e aprender, constituindo-se como dimensão fundamental da prática educativa. Mais do que lembranças individuais, essas memórias expressam experiências coletivas que atravessam a cultura escolar e a constituição da docência. Ao reinterpretarem suas trajetórias, as professoras reconhecem que suas práticas são continuamente influenciadas pelas experiências afetivas vividas ao longo da vida. Nesse movimento, a memória atua como espaço de reflexão crítica e ressignificação das próprias experiências, permitindo compreender a docência como processo permanentemente inacabado.

A análise hermenêutica das narrativas evidencia que a afetividade não é elemento secundário da educação, mas dimensão constitutiva da experiência pedagógica e de suas lentes interpretativas para o trabalho pedagógico. Os vínculos construídos no cotidiano escolar tornam-se mediadores da aprendizagem, da identidade docente e da formação humana, revelando a potência transformadora das relações afetivas na educação.

No grupo focal, as professoras convergem na compreensão de que a afetividade é central na construção dos vínculos de reconhecimento. As falas associam que ensinar implica estabelecer relações baseadas na confiança e na escuta. Essa convergência revela que o vínculo pedagógico não se constitui de forma espontânea, mas emerge de práticas intencionais que valorizam o diálogo, o reconhecimento do outro e a construção de um ambiente relacional seguro. A afetividade configura-se como condição fundamental para a consolidação de relações educativas de caráter questionador.

A Professora 2 afirma que *“afetividade é quando o aluno percebe que você realmente se importa com ele”*, enquanto a Professora 1 complementa: *“não é só ensinar conteúdo, é criar vínculo”*. As falas indicam um deslocamento da centralidade do conteúdo para a centralidade da relação, ou seja, que o processo educativo ganha sentido quando mediado por experiências de

cuidado, atenção e presença. Nessa linha de raciocínio, o ato de ensinar se amplia para além da transmissão de conhecimentos, incorporando dimensões éticas e relacionais.

A Professora 3 reforça essa perspectiva ao destacar que busca estabelecer *“vínculos de confiança e proximidade com os alunos”*, além de estar *“atenta às necessidades emocionais da turma”*. Essas falas evidenciam que o vínculo pedagógico não é dado, mas construído na relação cotidiana, exigindo intencionalidade e sensibilidade. Tal compreensão conversa com Freire (1996), ao afirmar que o ato educativo é essencialmente relacional e humanizador.

As falas das professoras indicam que a construção do vínculo pedagógico não se limita a relações harmoniosas ou emocionalmente confortáveis. Em diversos momentos, as participantes relatam conflitos, frustrações e limites impostos pelas condições concretas da escola.

Desse modo, a amorosidade freireana não pode ser compreendida como sentimentalismo pedagógico, mas como compromisso ético com o reconhecimento do outro e com a humanização das relações educativas, mesmo em contextos marcados por precariedades e tensões institucionais. Enfim, educar exige o diálogo vivo com as diferenças, sendo um ato de coragem, curiosidade e ousadia pedagógica.

Essa intencionalidade reporta ao fato de que o professor assume um papel ativo na construção dos vínculos, mobilizando estratégias que consideram não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o bem-estar emocional dos estudantes. Desse modo, o cuidado pedagógico se configura como prática ética que sustenta o processo educativo. As narrativas revelam que as professoras percebem alterações no envolvimento dos estudantes quando estes se sentem reconhecidos e acolhidos no ambiente escolar.

A aprendizagem aparece vinculada às emoções, ao pertencimento e à segurança relacional, indicando, em diálogo com Wallon (2008), que os processos cognitivos não se desenvolvem dissociados da experiência afetiva.

Mais do que condição emocional periférica, a afetividade emerge como elemento estruturante das relações pedagógicas.

Em consonância com essas perspectivas, a Professora 4 narra que o estabelecimento de vínculos afetivos está diretamente relacionado à escuta sensível, ao respeito às singularidades e à construção de um ambiente em que os estudantes se sintam reconhecidos e valorizados. Ao destacar que o vínculo se fortalece nas interações cotidianas, sua fala reforça que a afetividade se manifesta em gestos concretos, atitudes e posturas que sustentam a relação pedagógica.

Além disso, ao mencionar a importância de estar próxima dos estudantes e compreender suas necessidades, a professora amplia a compreensão de que o vínculo pedagógico não se restringe ao espaço formal da sala de aula, mas se constrói em múltiplas dimensões da convivência escolar, envolvendo escuta, acolhimento e presença. A partir disso, sua narrativa se articula às demais professoras no sentido de que a construção de vínculos é um processo contínuo, relacional e intencional.

O engajamento percebido nas práticas destas professoras ecoa os achados de Brancher, Dal Magro e Pieczkowski (2025), ao afirmarem que o vínculo afetivo entre professor e estudante é motor de motivação e segurança no ambiente de aprendizagem. Essa dimensão afetiva, longe de ser apenas sentimentalismo, é um fomento da atividade pedagógica que, como compreendem Moraes, Clemente e Bessa (2021), atua na mediação de conflitos e no fortalecimento da lealdade no trabalho educativo e intelectual.

A afetividade se consolida como elemento estruturante da prática pedagógica, contribuindo não apenas para o engajamento dos estudantes, mas também para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo, ético e humanizado. Convém destacar que os encontros pedagógicos, sustentados pela afetividade, configuram-se como base para processos educativos mais significativos e duradouros.

A atitude hermenêutica de abrir caminhos para as narrativas do grupo focal permitiu responder à questão central deste estudo - como as memórias afetivas de professores impactam a construção da reciprocidade educativa e

dos vínculos de reconhecimento aos processos de aprendizagem. Os dados nos mobilizam no sentido de que as memórias afetivas constituem a base da formação das identidades docentes, orientando práticas pedagógicas inclusivas e modos de relação com os estudantes. As experiências vividas, ao serem reinterpretadas, transformam-se em referências que sustentam decisões pedagógicas e a construção de ambientes de aprendizagem mais acolhedores.

Corrobora-se que a tessitura afetiva não atua de forma periférica, mas como elemento estruturante que atravessa a constituição do sujeito docente e orienta sua atuação no cotidiano escolar. Ao articular passado e presente, as professoras mobilizam suas experiências como fonte de sentido e orientação para suas práticas pedagógicas. A dimensão afetiva emerge como elemento estruturante, diretamente relacionada à participação, ao engajamento e ao desenvolvimento dos estudantes. A partir dessa compreensão, confirma-se o objetivo de analisar o papel da afetividade na constituição das relações de confiança pedagógica, evidenciando que tais vínculos são fundamentais para a aprendizagem social.

Essa relação mostra que o processo de ensino e aprendizagem se sustenta em bases que extrapolam o domínio cognitivo, envolvendo dimensões emocionais, relacionais e sociais que potencializam o envolvimento dos estudantes com o conhecimento. Sob essa perspectiva, a afetividade se consolida como mediadora essencial da aprendizagem. Além disso, revela que a docência não se constitui apenas a partir de experiências positivas, mas também por meio da resignificação de vivências desafiadoras, como evidenciado na narrativa da Professora 3. Esse dado amplia a compreensão do fenômeno investigado, indicando que a prática pedagógica é atravessada por processos reflexivos que transformam a experiência em ação consciente.

Nesse contexto, destaca-se que as diferentes narrativas, incluindo a da Professora 4, reforçam que tanto as experiências positivas quanto aquelas que demandam elaboração contribuem para a constituição da prática docente, cuja memória atua como espaço de aprendizagem contínua e de reconstrução de sentidos. A afetividade, discutida por Mattos (2008), revelou-se nas entrevistas

como o dispositivo central que transforma a escola num lugar de mediação cultural e segurança cognitiva.

Dessa forma, conclui-se que as memórias afetivas não apenas influenciam, mas estruturam a prática docente, configurando a docência como um espaço de articulação entre passado e presente, no qual a experiência vivida é continuamente ressignificada na relação com o outro. Como as normalistas de outrora (Barros; Oliveira, 2025), as professoras de hoje continuam a tecer o fio da identidade docente através do afeto, garantindo que a escola não seja apenas um local de instrução, mas de encontro humano.

Essa compreensão amplia o entendimento da docência como prática que integra conhecimento, experiência e sensibilidade, reafirmando o papel do professor como mediador não apenas de conteúdos, mas de relações, valores e sentidos que constituem o processo educativo. Os limites dos relatos culturais residem na sua subjetividade, mas é precisamente nesta subjetividade que reside a autoridade epistêmica da professora, capaz de humanizar a práxis tecnológica em tempos de incerteza. Na tentativa de estabelecer ligações dialógicas entre teorias e as narrativas das professoras nesses caminhos e ciclos investigativos que trilhamos, criamos uma espécie de diário das memórias afetivas.

Ao reconhecer a subjetividade como potência, e não como fragilidade, a pesquisa reafirma a legitimidade das narrativas docentes como fonte de conhecimento, contribuindo para a valorização da experiência no campo educacional. O Diário de Memórias Afetivas, nesse contexto, configura-se como desdobramento prático, possibilitando a continuidade do movimento reflexivo e a ampliação dos espaços de escuta, registro e ressignificação das experiências docentes.

Cabe destacar que o diário se propõe a valorizar o papel dos professores como sujeitos de afeto e a fortalecer a memória coletiva, o que nos fez olhar para cinco pontos necessários às práticas educativas que inspiram novas aprendizagens, a saber: 1) *O Elo da Protomemória: A Coreografia dos Gestos*. Vestígios das Memórias: Ao entrar na sala, sinto que meus gestos não são apenas meus. Há uma *memória-hábito* em como organizo as mesas ou

como olho para um estudante que chora. As professoras rememoram seus próprios professores marcantes, cujos gestos de acolhimento ou incentivo influenciam suas práticas atuais.

A investigação identifica uma *memória-hábito* incorporada. Gestos como organizar a sala ou olhar para um aluno são coreografias pedagógicas guardadas pelo corpo há décadas. Nem todas as memórias são doces; existem marcas de invisibilização e rigidez disciplinar que as docentes buscam romper em sua própria atuação.

Dos saberes da profissão: Joel Candau (2011) chama isso de *protomemória*, um saber incorporado que o corpo guarda como uma coreografia pedagógica de décadas atrás. Na dissertação, esse sentimento se conecta à ideia de que as experiências da infância atuam como o *avesso da trama*, sustentando escolhas pedagógicas que buscam superar o tecnicismo através do cuidado no ato de *educar que exige querer bem aos educandos* (Freire, 1996). Defendemos que o afeto abre portas para a *paixão de conhecer o mundo* (Freire, 1994).

2) *O Elo da Porta de Entrada: Ninguém Aprende o que não Ama*. Vestígios das Memórias: Lembro da Professora 1 relatando que "aluno acolhido participa mais". Percebemos que, sem o brilho nos olhos e o vínculo, o conteúdo é apenas um *pacote de informações* vazio, sem sentido, algo que não se dá sem *paixão de conhecer o mundo* (Freire, 1994). Isso nos mostrou que a afetividade não é apenas um acessório do ensino para ser explorado, mas o alicerce do vínculo pedagógico e a segurança necessária para a descoberta.

Dos saberes da profissão: Henri Wallon (2008) e Celso Antunes (2006) reforçam que a afetividade é a porta de entrada do conhecimento. O afeto libera neurotransmissores que facilitam a plasticidade cerebral e ajuda no trabalho com os saberes pedagógicos. Baseando-se em Vygotsky (1998), reforça que a aprendizagem é potencializada pelo reconhecimento do outro e pelas trocas afetivas que favorecem a internalização do saber.

Na verdade, sem afetividade, não há interesse, motivação ou inteligência emocional para a construção cognitiva com o outro que nos

interpela. Aqui criamos um elo com a dissertação de Moraes (2024), que questiona a *racionalidade técnica*, reduzindo o ensino a procedimentos e esquecendo que o trabalho do professor só tem sentido quando gera reconhecimento e emoções. O vínculo estimula a fome de conhecimento, permitindo que professores e estudantes investiguem os saberes de forma prazerosa e conectada com a cultura viva. Enxergamos, também, que a prática educativa é vista como uma *escrita afetiva* no tempo, onde a escola deixa de ser apenas um local de instrução para ser um território de encontros humanos e sensibilidade poética (Alves, 2000).

3) *O Elo do Reconhecimento: Lutar contra a Coisificação*. Vestígios das Memórias: Sinto o peso de ser vista às vezes como uma "engrenagem" que deve apenas bater metas e aplicar métodos prontos. Dos saberes da profissão: As dissertações de Farias (2022) e de Moraes (2024) discutem a reificação, o processo onde o humano passa a ser tratado como coisa. À semelhança de Brum (2006) que desvela o *invisível* da sombra, a professora com olhar sensível retira o educando da categoria de *apenas um número na chamada* para reconhecê-lo em sua totalidade afetiva. Ambas defendem que o reconhecimento é uma atitude prévia a qualquer outra interação de aceitação do outro em sua totalidade.

Vale destacar que as análises aqui reunidas convergem ao problematizar que o desenvolvimento socioemocional não deve ser um *treinamento* para produtividade, mas um espaço de autoformação permanente no chão da escola e de valorização de todo conhecimento pedagógico que é autoconhecimento das memórias formativas. À luz dessas discussões, as professoras continuam a viver nos olhos daqueles que aprenderam a ver o mundo através de suas palavras, gestos e exemplos.

4) *O Elo da Amorosidade Freireana: A Boniteza de Ser Gente*. Vestígios das Memórias: Lembro-me do gesto de um professor da minha adolescência, um simples balançar de cabeça que validou minha redação e mudou minha autoconfiança para sempre. Dos saberes da profissão: Paulo Freire (1996) ensina que *ensinar exige querer bem aos educandos*. A prática educativa é uma intervenção no mundo que exige estética, ética e decência. Este diário

afetivo docente pendura aqui o saber de que a formação não é um acúmulo de cursos, mas um investimento pessoal (autoformação e autoconhecimento) e criativo na própria identidade.

5) *O Elo da Sobrevivência e Paixão: Ensinar é um Exercício de Imortalidade*. Vestígios das Memórias: Mesmo cansada pela dupla jornada e pela precarização, encontro na "cartinha" de um aluno o motivo para continuar. Dos saberes da profissão: Rubem Alves (2000) dizia que os educadores são como *velhas árvores* com histórias para contar; ensinar é ser imortal através da palavra mágica que transforma o outro.

O olhar insubordinado garante que o vínculo criado hoje seja a semente da sensibilidade pedagógica de amanhã, garantindo que o aprendizado não seja esquecido, mas incorporado à identidade (Brum, 2006). A presente investigação conclui que o vínculo não é apenas um *lubrificante* das relações, mas o próprio alicerce da autoridade epistêmica docente. Ser professora é mediar sonhos e reconhecer que a memória formativa é a bússola para uma educação transformadora.

As crônicas de Eliane Brum (2006) narram a grandeza de gestos mínimos, como o modo de alguém esperar o ônibus ou uma história de amor anônima. Na dissertação, o emocionário docente e o varal de saberes propostos são, essencialmente, exercícios de *olhar insubordinado*. Eles valorizam o que é uma história pequena na rotina escolar: a *cartinha* de um estudante, o *brilho nos olhos* ou a *protomemória* de um gesto de acolhimento. Ao contar a história de alguém, tornamos essa pessoa imortal na memória do leitor. Esses detalhes representam os elos que sustentam a paixão e a curiosidade de conhecer o mundo pela escuta profunda, que dá tempo para que a história do outro floresça, sem julgamentos prévios.

O vínculo é materializado em objetos transicionais, como as cartinhas recebidas de educandos, que manifestam gratidão e reafirmam o impacto da professora na dimensão humana do estudante. Ensinar exige a capacidade de ouvir o educando em suas dúvidas e receios, tornando o diálogo uma forma de (re)conhecimento e de emancipação coletiva (Freire, 1994; Freire, 1996). O quadro que segue sintetiza as categorias emergentes das narrativas docentes,

articulando os dados empíricos às referências teóricas que sustentam a análise. Evidencia-se que memória, afetividade e prática pedagógica constituem dimensões interdependentes, fundamentais para a compreensão da docência como prática relacional e reflexiva.

Quadro 7 – Síntese das narrativas docentes

Categorias conceituais	Indicadores fraseológicos das professoras	Síntese interpretativa	Articulação teórica
Memória afetiva e identidade docente	“Sempre gostei de estar na escola” (P1); “Lembro da minha professora com carinho” (P2); “Minhas memórias são referências” (P3); experiências marcantes (P4).	As memórias afetivas estruturam a identidade docente e orientam modos de ser e agir.	Memória como construção social e identitária (Halbwachs, 1990; Candau, 2011).
Afetividade e aprendizagem	“Aluno acolhido participa mais” (P1); “Aprendi com quem me escutava” (P2); “A aprendizagem mais significativa vem com afeto” (P3); vínculo favorece envolvimento (P4).	A afetividade atua como mediadora do engajamento e da aprendizagem.	Indissociabilidade entre emoção e cognição (Vygotsky, 1991; Wallon, 2007).
Vínculos pedagógicos	“Não é só conteúdo, é vínculo” (P1); “É importante com o aluno” (P2); confiança e proximidade (P3); escuta e acolhimento (P4).	Os vínculos pedagógicos sustentam o processo educativo.	Educação como prática relacional e ética (Freire, 1996).
Memória como matriz da prática	“Repito práticas das minhas professoras” (P2); “Tento ser a professora que gostaria de ter tido” (P1); memórias orientam escolhas (P3 e P4).	A prática docente é atravessada por memórias ressignificadas.	Narrativa e ressignificação da experiência (Ricoeur, 1994; Candau, 2011).
Limites e silêncios da memória	“Me sentia insegura” (P3); predominância de memórias positivas; aspectos pouco verbalizados.	A memória é seletiva e também se expressa nos silêncios.	Memória seletiva e construída (Candau, 2011).

Fonte: Autoria própria (2026)

A partir da síntese apresentada, observa-se que as categorias analisadas não se constituem de forma isolada, mas se inter-relacionam, revelando a centralidade da dimensão relacional na congregação e arranjos da identidade docente e na mediação dos processos de educar. A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico reforçam a compreensão de que a prática pedagógica se configura como um espaço de ressignificação contínua das experiências vividas, mediada por vínculos afetivos e relações de cuidado com as expressividades emocionais.

Nessa perspectiva, torna-se possível estabelecer aproximações entre os diferentes autores mobilizados. Enquanto Halbwachs (2006) enfatiza o caráter coletivo e social da memória, compreendendo-a como uma construção produzida nos grupos de pertencimento, Ricoeur (2007) mostra sua dimensão narrativa e interpretativa, destacando os processos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às experiências vividas. Em articulação, tais visões de mundo permitem compreender que as memórias afetivas docentes são multifacetadas e simultaneamente construções contextuais, sociais e subjetivamente interpretadas, constituídas na relação entre vivências individuais e experiências coletivas.

Quando aproximadas das palavras de Wallon (2007) e Vygotsky (1991), essas realidades podem criar respostas diferentes para o cenário atual em que a afetividade não constitui um elemento útil do desenvolvimento humano, mas uma questão de motivação e interesse pelas humanidades, inseparável dos processos cognitivos e das aprendizagens. Os vínculos estabelecidos nas experiências escolares tornam-se espaços privilegiados de desenvolvimento profissional, influenciando o entusiasmo e o gosto pelo conhecimento, transbordando em novos modos de ensinar, aprender, comunicar-se e relacionar-se com os estudantes. Procurar entender a memória, afetividade e aprendizagem como forma de motivação para novos estudos, de contato exigente, desafiador e humanizado, revelam-se dimensões profundamente articuladas nos fundamentos da construção da profissionalidade docente.

As narrativas das participantes evidenciam que as experiências formativas e as memórias construídas ao longo da trajetória escolar e profissional ultrapassam o campo das lembranças individuais, assumindo um papel estruturante na forma como as docentes compreendem, (re)significam e exercem sua prática educativa. As falas produzidas no grupo focal também permitiram compreender que a dimensão afetiva presente na escola não se manifesta apenas por experiências de acolhimento, pertencimento e reconhecimento.

Os relatos das professoras sugerem que o cotidiano escolar é igualmente atravessado por tensões, conflitos, frustrações e experiências de

afeto e desafeto que produzem marcas nos sujeitos e influenciam os modos de ensinar, aprender, agir comunicativamente e conviver. Nesse contexto, os afetos e desafetos constituem redes complexas de relações humanas, nas quais sentimentos de aproximação e distanciamento coexistem nas experiências educativas. As participantes sinalizaram que situações de fragilização dos vínculos, sentimentos de inadequação e dificuldades relacionais podem impactar os processos de participação, autoestima e pertencimento escolar, revelando a necessidade de fortalecer espaços coletivos de escuta, acolhimento e redes de apoio.

Tal compreensão encontra respaldo em Freire (1996), ao defender que a educação se realiza em uma prática essencialmente relacional, fundamentada no diálogo, no respeito e no reconhecimento das humanidades. Desse modo, os encontros pedagógicos assumem papel central não apenas para a aprendizagem, mas também para a constituição de ambientes educativos capazes de promover participação, práticas de inclusão, ensino articulado e acessibilidade curricular que nos mobiliza ao desenvolvimento da globalidade humana.

As discussões produzidas no grupo focal também evocaram memórias culturais e referências simbólicas associadas à experiência pedagógica, revelando como determinadas narrativas permanecem inscritas na memória e atravessam modos de compreender a educação. Nesse movimento, recordações relacionadas à série *Anne with an E* (2017)¹⁴ puderam emergir como expressões culturais que dialogam com os sentidos atribuídos à prática pedagógica, especialmente ao apresentarem experiências marcadas pelo entusiasmo, pela curiosidade e pela construção de conhecimentos em vínculos significativos entre professores e estudantes.

A figura da professora Srta. Stacy, ao propor experiências educativas que envolvem os sujeitos de forma participativa e sensível, aproxima-se dos argumentos desenvolvidos, ao expressar que a aprendizagem se fortalece

¹⁴ ANNE with an E. Criação de Moira Walley-Beckett. Produção de Northwood Anne, Canadian Broadcasting Corporation e Netflix. [S.l.]: Netflix, 2017-2019. 3 temporadas (27 episódios). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80136311>. Acesso em: 27 mai. 2026.

quando mobilizada por afetos, percepções emotivas e envolvimento com o outro.

Além disso, a narrativa apresentada na série permite visualizar, em linguagem cultural e simbólica, aspectos discutidos pelos referenciais teóricos e socioculturais mobilizados. A valorização da curiosidade, da participação e da construção compartilhada do conhecimento aproxima-se das concepções de aprendizagem, nas quais o sujeito aprende em interação com o meio e com os outros. Dessa forma, a representação da prática pedagógica na obra contribui para ilustrar, de maneira concreta, a articulação entre memória, afetividade, aprendizagem e formação docente. Tal manifestação cultural é ilustrada no quadro abaixo.

Quadro 8 - Experiência pedagógica na série *Anne with an E*



Fonte: Adaptado de *Anne with an E* (Netflix)¹⁵

Como expressa o vídeo na conhecida passagem evocada pela série “Me diga e eu esquecerei; ensine-me e eu lembrarei; envolva-me e eu aprenderei”, o processo educativo ganha potência quando ultrapassa a transmissão de conteúdos e transforma-se em experiência vivida e compartilhada. Em diálogo

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YpPNnaA1VI4> Acesso em: 27 maio 2026.

com esse argumento, busca-se ampliar a compreensão acerca das diferentes experiências narradas, reconhecendo que, embora existam elementos comuns entre as participantes, cada percurso apresenta sentidos e marcas particulares que enriquecem a interpretação do fenômeno investigado.

Nesse aspecto, os resultados permitem afirmar que as experiências afetivas vivenciadas ao longo da trajetória escolar permanecem como referências que orientam escolhas pedagógicas, formas de atuar, posicionamentos profissionais e modos de interagir no cotidiano educativo. As memórias narradas pelas participantes não aparecem como registros estáticos do passado, mas como elementos dinâmicos que são constantemente reinterpretados à luz das experiências presentes e das intencionalidades pedagógicas projetadas nas escolas e articuladas aos sentidos da docência.

Na educação, o início da carreira profissional é o começo de uma jornada que transforma vidas. Isso porque todo grande educador começou aprendendo, errando e acreditando no poder de educar. Entre aprendizados e experiências nasce a paixão por educar. Diante do exposto, compreende-se que a trajetória de profissionalização resulta de um processo contínuo de elaboração de experiências, memórias, afetos e relações construídas ao longo da vida. Os dados analisados reforçam que ensinar também exige redes de apoio, parcerias para trabalhar com os conhecimentos de forma compartilhada e inclusiva, envolvendo retirar a barreira do sujeito e pensar a complexidade de dimensões humanas que articulam racionalidade, emoção, memória, contextos e sensibilidade para as diferenças.

Estamos convencidas de que a memória formativa é a bússola que orienta a professora em direção a uma educação ética e transformadora, provando que o vínculo é o verdadeiro alicerce da autoridade epistêmica docente. Desse modo, as narrativas analisadas reafirmam que os processos educativos são atravessados por experiências afetivas que não apenas constituem a identidade profissional, mas também sustentam modos de comunicar, agir, sentir, ensinar, aprender e estabelecer relações repletas de sentidos com os outros e as diversidades escolares.

Por fim, os resultados permitem compreender que a implicação emocional, os vínculos de reconhecimento e os processos de aprendizagem constituem dimensões indissociáveis das conjecturas culturais, dos contextos e das práticas inclusivas das experiências pedagógicas. Em conjunto, os referenciais de Halbwachs, Ricoeur, Vygotsky, Wallon, Freire e Candau possibilitam interpretar a docência como uma prática social, relacional e narrativa, continuamente revisada nas interações humanas e nas experiências que marcam a trajetória dos sujeitos.

4.7 Afetividade e ação pedagógica na construção dos vínculos

Os resultados discutidos até este momento evidenciaram que as relações de cuidado, de interação pedagógica e os processos de aprendizagem com reconhecimento mútuo constituem dimensões profundamente articuladas na experiência docente. As narrativas produzidas pelas participantes revelaram que as experiências vividas ao longo da trajetória escolar e profissional permanecem como referências que orientam modos de ensinar, aprender, relacionar-se e compreender a própria docência.

Este capítulo apresenta o Diário de Memórias Afetivas, concebido como um espaço narrativo de escuta, reflexão e construção de sentidos a partir das experiências compartilhadas pelas professoras participantes. Organizado na perspectiva de um emocionário educativo, o diário reúne registros de marcas, (des)encontros e acontecimentos que atravessam a trajetória pessoal e profissional docente, revelando a presença da dimensão afetiva na constituição do fazer pedagógico.

Compreendido como um dispositivo narrativo-formativo, o Diário de Memórias Afetivas fundamenta-se na compreensão de que as experiências humanas são atravessadas por memórias, afetos e relações que produzem sentidos ao longo da vida. Nessa direção, a memória é entendida não apenas como recordação de acontecimentos, mas como processo (re)construtivo de significados, em relações sociais de pertencimento (Halbwachs, 2006) e

continuamente reinterpretadas pelos sujeitos por meio da narrativa (Ricoeur, 2007).

Ao assumir a metáfora de um varal de saberes, esta proposta busca reconhecer que cada história narrada carrega vestígios formativos que ultrapassam a simples recordação de fatos. Narrar, recordar e reinterpretar experiências torna-se um movimento de atribuição de sentidos, permitindo compreender como determinadas vivências permanecem presentes e reverberam nas relações construídas no cotidiano escolar.

Essa prática também dialoga com os estudos de Wallon (2007) e Vygotsky (1991), ao reconhecer que afetividade e cognição constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Do mesmo modo, aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem a educação se realiza em relações fundamentadas no diálogo, na escuta, no respeito e em sensibilizar o outro para a construção de vínculos. Em outras palavras, as narrativas reunidas neste diário permitem compreender como as experiências afetivas participam da identidade narrativa e da construção das práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse percurso, o capítulo articula elementos narrativos e referenciais teóricos que dialogam com a memória, a constituição humana e as relações educativas, compreendendo a prática docente como um processo construído continuamente pelas experiências vividas e pelos encontros que marcam a trajetória dos sujeitos. Convém destacar que, mais do que apresentar registros, esta seção convida à leitura de histórias empreendidas na potência das experiências humanas na construção dos vínculos e dos processos educativos.

4.7.1 Diário de Memórias Afetivas: Um Emocionário Educativo

Este *Diário de Memórias Afetivas* é concebido como um *varal de saberes*¹⁶, onde cada registro pendurado representa um elo entre a prática cotidiana de professoras dos anos iniciais. O texto apresenta o Diário de Memórias Afetivas das professoras participantes, cujo propósito é registrar e

¹⁶ O *varal de saberes* é mencionado literalmente como uma atividade que contribui para o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal e de grupo.

analisar experiências emocionais e laços pedagógicos, conectando-as à teoria de aprendizagens sociais e à pluralidade de saberes. Este diário foi construído a partir das narrativas de professores do município de Esteio, resgatando suas vivências como estudantes e docentes para reconhecer a influência da afetividade nos percursos educacionais.

O documento assume uma dupla função de documentar memórias reais e construir um espaço literário de evocação, usando recursos narrativos como datas e elementos climáticos para enriquecer a vivacidade dos relatos. Exemplos práticos, como os registros de memória da professora-pesquisadora e de professoras mostram como gestos de acolhimento e ambientes criativos fortalecem a autoestima e a coragem, confirmando que a confiança e o afeto são essenciais para a aprendizagem social evolutiva¹⁷. Esse diário de memórias afetivas dá visibilidade a identidades e práticas pedagógicas.

As memórias afetivas dos docentes moldam suas identidades e práticas pedagógicas através de um processo contínuo de ressignificação das vivências e da transferência de um legado afetivo para a sala de aula. Essas experiências, recordadas tanto da trajetória como estudantes quanto da prática profissional, são vistas como elementos estruturantes das práticas educativas.

A forma como as memórias afetivas influenciam a identidade e a prática pedagógica de professores pode ser analisada em três dimensões principais:

1) Identidade Profissional (Constituição docente): As memórias afetivas atuam como uma matriz formativa, orientando a construção da identidade profissional do educador, da seguinte forma:

- **Herança Afetiva e Continuidade:** A docência é compreendida, em parte, como a continuidade de uma herança afetiva vivenciada na própria formação. O professor percebe que sua prática atual não é neutra, mas sim um reflexo das experiências que o constituíram.

- **Reflexos de Exemplos Passados:** Professores frequentemente se percebem repetindo gestos não planejados, como um olhar ou uma palavra proferida ou um silêncio, que são reflexos de professoras admiradas no

¹⁷ Apresentação criada com o NotebookLM com a seguinte informação: Crie uma apresentação para os leitores e a banca examinadora. *O Segredo da Docência*, disponível em: <https://notebooklm.google.com/notebook/855dd14f-5df5-4fb0-ad51-9d9daf6cd90c> Acesso em: 10 maio 2026.

passado. Essas imagens passadas funcionam como espelhos nos quais o docente se reconhece hoje, demonstrando que não ensina sozinho, mas acompanhado pelos ecos das professoras que marcaram sua história.

- **Marcação da Trajetória e Autoconhecimento:** Experiências afetivas marcantes definem a identidade profissional, como o momento em que um professor entende que a profissão é muito mais do que dar aula, sendo uma oportunidade de *cultivar vínculos que permanecem para sempre na memória dos estudantes*. Tais experiências o fazem se ver como um *exemplo de humanidade e motivação*.

- **Autorreflexão e Crescimento:** A rememoração (o ato de lembrar) não é apenas um fenômeno individual, mas um processo que envolve a reflexão sobre a atuação docente e o contexto coletivo. Lidar com a experiência sensível e emocional, mesmo que esta carregue traços de frustração ou dor, pode se tornar um motor potente de autorreflexão, de mudança pelo diálogo interpares e de crescimento socioprofissional.

2) *Ação Pedagógica (Criação de Vínculos):* As memórias afetivas se traduzem em práticas concretas que buscam humanizar o ensino e fortalecer os vínculos com os estudantes.

- **Criação de Ambientes Acolhedores:** As lembranças inspiram o docente a tornar suas aulas mais criativas e menos ameaçadoras, acolhendo o medo inicial dos estudantes diante do novo. O objetivo é criar ambientes que tornem o conhecimento acessível e próximo dos estudantes, como o uso de estética e cores para despertar curiosidade e eliminar o medo da disciplina, transformando o conhecimento em *aconchego*.

- **Mediação Afetiva da Aprendizagem:** A afetividade funciona como uma *ponte invisível* entre o desconhecido e o familiar. Para introduzir um conteúdo novo, o professor busca conectá-lo a algo que já é familiar ou querido ao estudante (como uma brincadeira ou uma memória de família). Essa mediação faz com que o *coração relaxe, a mente se abra*, transformando o medo em descoberta.

- **Fortalecimento da Confiança e da Autoestima:** O afeto fortalece os vínculos que, por sua vez, fortalecem a autoestima e a coragem dos

estudantes. A confiança construída por meio de um ambiente afetivo permite que a aprendizagem seja vivida com coragem e estimula a cooperação.

- Ressignificação do Erro: O ambiente afetivo e de confiança permite que os estudantes possam aprender com seus equívocos. O docente aprende que o erro, quando *envolto em afeto e vínculos*, é um degrau e não um abismo, o que reforça a certeza de que a confiança entre professor e estudantes é tão importante quanto o conteúdo ensinado.

3) *Base Teórica e Conceitual*: O impacto das memórias afetivas está alinhado com referenciais teóricos que consideram a afetividade e a memória como elementos indissociáveis do desenvolvimento humano e da prática pedagógica.

- Afetividade e Cognição: A prática é reforçada pela ideia de que afetividade e cognição são inseparáveis (Wallon, Vygotsky). A afetividade é considerada a *porta de entrada do conhecimento* e o *motor da motivação escolar*.

- Vínculos Sociais e Aprendizagem: As lembranças afetivas dialogam com a perspectiva de Vygotsky, que defende que a aprendizagem é potencializada pelas interações sociais e pelo reconhecimento do outro.

- Amorosidade Pedagógica: As práticas humanizadoras se baseiam em Paulo Freire, que destaca a importância da amorosidade, da curiosidade epistemológica e da escuta sensível no processo educativo, defendendo o ato educativo como um gesto de amorosidade, respeito e (co)responsabilidade.

- Memória Narrativa: As memórias são encaradas como uma narrativa formativa (Ricoeur), sendo um dispositivo ativo de identidade. O ato de narrar permite ao sujeito *reviver, reinterpretar e reinscrever sentidos* na própria história, moldando a identidade pedagógica.

O livro *Memória e Identidade* de Joel Candau (2011), uma obra que explora as complexas interconexões entre a memória e a identidade sob uma perspectiva antropológica nos ajuda a sustentar esses conceitos interligados e fundamentais para a compreensão do ser humano enquanto construção de práticas sociais, sendo objeto de estudo em diversas ciências humanas, como a antropologia social, a história e a educação. Candau (2011) propõe uma nova

maneira de compreender esses conceitos, apresentando uma classificação original dos tipos de memória (*protomemória*, memória de alto nível e *metamemória*) e discutindo o papel social da memória, que se manifesta tanto individualmente quanto coletivamente. O livro aborda temas cruciais como a transmissão da memória, a reinvenção das tradições, a construção de novas identidades e a influência do tempo no processo de lembrar e esquecer, revelando a natureza plástica e moldável da memória enquanto narratividade na formação humana e da sociedade.

Cabe destacar que a transmissão da memória ocorre de diversas maneiras: em grupos pequenos, geralmente é repassada pelo que alguém viu ou presenciou; em grupos maiores, é fruto de representações e baseada na oralidade¹⁸. O sujeito, por sua vez, influencia o que será transmitido. Em contextos educacionais, o processo documental atua como um registro e uma memória da história da criança, do grupo e das decisões pedagógicas, recuperando o passado para informar o presente e projetar o futuro. Ele ajuda a deixar vestígios da memória, produzir continuidade, refletir, projetar, comunicar, dar visibilidade, transladar conhecimentos e impactar em novos desdobramentos de histórias porque tece conjecturas a partir da memória coletiva (Candau, 2011), afetiva, social e intercultural. Ler, ouvir e narrar uma nova história é abrir um livro e reverberar em uma nova vida.

Conhecer-se e construir uma identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, é um direito de aprendizagem fundamental. A identidade também é enriquecida por meio do brincar de faz de conta, onde as crianças experimentam diferentes formas de ser e pensar, assumindo vários papéis sociais e ampliando suas concepções sobre o mundo. A escrita do próprio nome é uma conquista importante que marca a identidade da criança e serve de base para futuras aprendizagens da escrita. As práticas sociais, mediadas por diversas linguagens (verbal, corporal, visual, sonora, digital), são essenciais para a

¹⁸ Para obter mais detalhes sobre isso, ver: JOËL Candau: memórias sensoriais e identidade. Direção: Maria Leticia Mazzucchi Ferreira. Filmagem: José A. Curbelo Knutson. Montagem e edição: André Berzagui. Produção: Saturno Filmes. Pelotas: UFPel, 2021. 1 vídeo (45 min.). Disponível em: <https://youtu.be/ILcMboujlo0>

criação de identidades, estando presentes em toda a história da humanidade e estruturando as organizações sociais (Candau, 2011).

Na verdade, memória e identidade são inseparáveis. O jogo social da memória e da identidade é complexo, envolvendo a transmissão, o recebimento, a fundação e a construção desses elementos. As ações e interações das crianças nas suas rotinas e a intermediação entre culturas são cruciais para a capacidade de criar e aprender sobre o mundo, resultando em uma infância plural e em histórias de vida que moldam a identidade. A língua, como fenômeno cultural, histórico e social, é um meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. A sociologia da infância, por exemplo, enfatiza a importância de dar voz e autoria às crianças, reconhecendo-as como sujeitos competentes na construção de sua identidade cidadã (Candau, 2011).

Atividades como a escuta de histórias, discussões em rodas de conversa, a criação de um varal de saberes de professoras, a confecção de crachás, a observação da própria imagem em espelhos, a elaboração de gráficos de altura para diferenças de tamanho, a reconstrução da história do educando e da escola e a organização de murais de fotografias, contribuem para o autoconhecimento e a construção da identidade pessoal e de grupo. O processo documental na educação é contínuo quando propõe um ensino por investigação que registra observações, fotos, filmagens e produções de professores e estudantes.

Abaixo, incluímos uma imagem-síntese com cinco passos necessários para promover a reflexão voltada a um repertório de afetividades e experiências vividas e reinterpretadas com professores e estudantes em colaboração.

Quadro 9 - Cinco passos práticos



Fonte: Autoria própria com apoio do NotebookLM (2026)

Na imagem-síntese acima, observamos os cinco passos: 1º) Mapear (investigar): A afetividade caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada dos processos de educar (constituído por memórias e histórias de identidades); 2º) Rotular (caracterizar): Essa perspectiva assume dialeticamente a noção de (re)conhecimentos afetivos como núcleo essencial da ação pedagógica; 3º) Regular: Exige das professoras autoconhecimento e autorregulação da prática educativa com pleno conhecimento da dimensão linguístico-expressiva ao agir profissional com os estudantes; 4º) Empatia: É guiada por uma concepção ampliada e reflexiva, por uma dinâmica da pedagogia afetiva pautada na lógica dialética (escuta profunda e sensível do outro); e 5º) Autoavaliação crítica: Passa pela necessidade de reconhecer a afetividade e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um movimento de (re)conhecimento que é autoconhecimento, assim como avaliar é avaliar-se.

Tudo isso passa pela problematização da própria realidade existente no conjunto das relações sociais humanas na escola, uma prática social como ponto de partida e de chegada, onde são lançados problemas que necessitam ser superados. A pedagogia da afetividade gira em torno do ato de educar para desenvolver o processo de (auto/re)conhecimento nos estudantes por meio de sucessivas aproximações, como uma processualidade formativa da lógica do pensar com o outro se desenvolve, configurando-se como referências que vão se ampliando e revelando toda riqueza e profundidade da vida.

Vale destacar que as aprendizagens nem sempre são prazerosas, muitas vezes aprendemos com as lutas da vida em sociedade, com a dureza da comunicação, com as rupturas e derrotas, que aparecem menos na escrita acadêmica em movimentos de transformação, mas que são fáceis de traduzir em emocionalidades reposicionadas (como nos sentimos e nos emocionamos, com o que, próprias das formas de emocionalidade da vida¹⁹) por pequenas histórias de fatos do cotidiano escolar. Associada aqui com *A vida que ninguém vê* devido às complexidades e diversidades implicadas no agir pedagógico para a construção da inclusão das humanidades (Brum, 2006). Ao exercitarmos o olhar insubordinado complementamos as análises desenvolvidas no corpo do texto como força libertadora do aprender como um processo contínuo e inesgotável de tomar conhecimento de si e do mundo.

Longe de ser reduzida a um simples gostar ou a um traço espontâneo de personalidade, a afetividade é tratada como uma escolha ético-política do docente, o alicerce invisível sobre o qual se assentam o direito de errar e o desejo de descobrir. Nas mini-histórias apresentamos, de forma sistematizada, as especificidades das narrativas de cada professora participante e de outros desdobramentos e conjecturas culturais surgidas com as provocações desse percurso investigativo na preservação do ser humano na vida escolar. As sínteses aqui reunidas não constituem uma análise isolada, mas integram o movimento interpretativo realizado, os horizontes sensibilizados com a rede de apoio investigativo e de trabalho colaborativo, contribuindo para a

¹⁹ Emoção e cognição estão estritamente associadas. O cognitivo é emocionado por gostos, desejos, tensões, interesses, comportamentos, lógicas, modos de ser, linguagens, cheiros e outras motivações que estão embutidas nos modos de conhecer e de fazer as leituras do mundo. O conhecimento emocional!

compreensão da articulação entre memórias afetivas, práticas pedagógicas e construção de vínculos sociais no contexto escolar.

Nesse cenário, o horizonte das mini-histórias possibilita ampliar o olhar sobre as singularidades presentes em cada trajetória docente, permitindo identificar aproximações, recorrências e especificidades que, embora analisadas de forma conjunta, revelam sentidos próprios e contextuais quando observadas individualmente. Dessa forma, o material apresentado busca fortalecer o percurso analítico, oferecendo subsídios complementares para a compreensão das relações entre experiências formativas, configuração da identidade docente e práticas pedagógicas inclusivas construídas ao longo da trajetória profissional.

As memórias docentes não são produzidas apenas por grandes acontecimentos, mas, sobretudo, pelos encontros cotidianos que atravessam a experiência educativa. Um gesto de acolhimento, uma aula marcante, uma palavra de reconhecimento ou mesmo situações de silenciamento e invisibilização permanecem inscritos na memória e continuam produzindo sentidos e reverberando ao longo da trajetória profissional. A memória social constitui-se como uma rede de experiências compartilhadas, na qual o reconhecimento do outro e a construção dos vínculos tornam-se dimensões fundamentais da identidade docente. Essa reflexão se transforma em uma das teses centrais da dissertação: as memórias afetivas mais duradouras dos professores nascem das experiências de reconhecimento - ou da ausência dele - e continuam moldando a identidade profissional, os vínculos pedagógicos e o modo de habitar a docência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Jorge Luis Borges (2011), o livro atua diretamente como extensão da memória e da imaginação. Talvez também a pedagogia o seja. Ao narrar suas experiências, as professoras participantes não apenas recordaram acontecimentos, mas reinscreveram sentidos sobre o ensinar, o aprender e o conviver. Suas memórias afetivas revelam que a aprendizagem permanece viva quando atravessada por vínculos, escuta, reconhecimento e experiências que tocam a existência.

As narrativas analisadas mostram que as memórias afetivas docentes não se restringem a lembranças individuais, mas constituem patrimônios simbólicos e culturais da experiência educativa. Ao rememorem vínculos, encontros, dores e aprendizagens, as professoras reinterpretam suas trajetórias e revelam que a docência é profundamente atravessada por relações de reconhecimento, escuta profunda, pertencimento e sensibilidade. Considerando tais pressupostos, a pesquisa reafirma a necessidade de pensar políticas formativas que valorizem não apenas competências técnicas, mas também os processos relacionais, narrativos e afetivos que sustentam a experiência educativa.

A investigação confirmou que a memória e a identidade são indissociáveis, e que os relatos recolhidos permitem ver o que era familiar sob novos matizes de um olhar insubordinado. Ao retomar a questão norteadora desta investigação — se as memórias afetivas dos professores inspiram novas aprendizagens — as evidências sugerem que o vínculo não é apenas um lubrificante das relações, mas o próprio alicerce da autoridade epistêmica docente. A escrita demonstrou que a memória não é um depósito estático, mas, como propõe Candau (2011), uma *metamemória* viva que molda as dimensões de pertencimento ao passado e projeta o agir pedagógico futuro.

As categorias revelaram que o impacto da afetividade no cotidiano escolar transcende o campo emocional, configurando-se como um fator de inclusão e engajamento do outro. O grande potencial dessas categorias é sinalizar que: as memórias afetivas produzem identidades docentes; os vínculos reorganizam as práticas pedagógicas; a memória narrativa transforma

a compreensão do ensinar; a afetividade é constitutiva da cultura escolar e da formação humana.

Há experiências escolares que permanecem vivas por décadas. Não pela precisão dos conteúdos ensinados, mas pelos vínculos que sustentaram o desejo de aprender. Segundo Mattos (2008), relações positivas marcadas pelo respeito e amizade promovem um ambiente de aprendizagem seguro, o que foi corroborado pelos relatos das professoras, cujas narrativas presentificam que a *memória-hábito* do autoconhecimento e do cuidado com o outro é o que sustenta a sua resiliência frente aos desafios da cultura digital.

Os resultados indicam que as práticas pedagógicas das professoras participantes são profundamente atravessadas pelas memórias afetivas construídas ao longo de suas trajetórias escolares e profissionais. As experiências vividas na infância, os vínculos estabelecidos com antigos professores e as marcas emocionais da escolarização reaparecem nas narrativas como referências que orientam modos de ensinar, acolher, escutar e compreender os estudantes. As memórias não se configuram apenas como lembranças do passado, mas como elementos constitutivos da identidade docente e das práticas educativas contemporâneas.

As narrativas produzidas no grupo focal revelaram que a afetividade não é compreendida pelas professoras como dimensão única ou homogênea, mas como experiência multifacetada que assume diferentes sentidos no cotidiano escolar. A afetividade emerge associada ao acolhimento, à escuta profunda, ao respeito, à mediação de conflitos, ao reconhecimento das singularidades e à construção de vínculos de confiança entre professores e estudantes. Em outros momentos, aparece relacionada à responsabilidade ética, à necessidade de estabelecer limites e ao compromisso com o desenvolvimento humano dos sujeitos.

A análise hermenêutica permitiu compreender que os relatos das educadoras funcionam como um convite ao agir socioprofissional (Conte, 2024), visto que os artefatos tecnológicos e a tradição não se anulam, mas dialogam através da sensibilidade e das intencionalidades pedagógicas. Um dos resultados mais expressivos, refere-se à percepção de que a *linguagem da*

amorosidade não é uma fragilidade, mas uma expressividade humana de gente curiosa e esperançosa, que confere autonomia, autorrespeito, autoridade e identidade à cultura (como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos) e à prática docente (Freire, 1996).

O grupo focal constituiu-se não apenas como estratégia metodológica de produção de dados, mas como espaço coletivo de rememoração, escuta e reconstrução de sentidos sobre a docência. À medida que as participantes compartilhavam experiências, as narrativas individuais eram atravessadas pelas memórias das demais professoras, produzindo identificações, deslocamentos interpretativos e reelaborações do vivido. O próprio processo narrativo revelou-se experiência formativa, permitindo às docentes reinterpretarem suas trajetórias e reconhecerem os sentidos afetivos que atravessam suas práticas pedagógicas.

As análises também evidenciaram que a dimensão afetiva da docência não pode ser romantizada ou compreendida apenas como experiência harmoniosa. Embora os vínculos de reconhecimento sejam percebidos como fundamentais para os processos de aprendizagem e humanização das relações escolares, eles também produzem envolvimento emocional intenso, desgaste e sentimento de impotência diante das múltiplas vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar. Dito isso, a afetividade mostra-se como experiência ambivalente, marcada simultaneamente pela potência do encontro humano e pelas tensões que atravessam o trabalho docente contemporâneo.

A afetividade revelou-se, nas narrativas analisadas, como experiência de humanização das relações educativas. Mais do que manifestação emocional espontânea, ela aparece vinculada à capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade, construir relações de pertencimento e produzir espaços de escuta e acolhimento na escola. Em decorrência disso, a prática pedagógica não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve processos de reconhecimento mútuo, construção identitária e formação humana.

Os dados produzidos, indicam que os estudantes tendem a participar mais ativamente dos processos educativos quando se sentem reconhecidos,

respeitados e acolhidos em suas experiências. A construção de vínculos afetivos favorece relações de confiança, pertencimento e segurança relacional, criando condições evolutivas para a aprendizagem. Em contrapartida, narrativas marcadas pela ausência de acolhimento ou pela fragilização dos vínculos trazem impactos negativos na participação, na autoestima e no envolvimento dos sujeitos com a escola.

Apesar dos avanços, ainda se observa que as produções científicas contemporâneas enfrentam o limite da sociedade que devora o tempo. Como alerta Candau (2011), o risco da instantaneidade é o colapso das grandes memórias organizadoras. Tal entendimento permite compreender que as narrativas aqui registadas cumprem o papel político de criar repertórios culturais de afetos em meio ao descartável, garantindo que o vínculo entre professor e estudantes continue a ser a bússola da educação no século XXI. À luz dessas reflexões, observamos que a transformação pedagógica não reside na substituição de materiais ou metodologias, mas na ressignificação das relações entre sujeitos, saberes, memórias formativas e contextos.

Os resultados permitem compreender que a formação docente não pode ser reduzida à aquisição de competências técnicas ou metodológicas. Em diálogo com Conte, Devecchi e Gomes (2024), a inovação educacional crítica pressupõe experiências formativas capazes de articular sensibilidade, diálogo e reconhecimento das dimensões humanas da docência. As memórias afetivas das professoras revelam justamente que os processos educativos mais significativos emergem das relações construídas no cotidiano escolar, dos vínculos de confiança e da possibilidade de narrar, compartilhar e ressignificar experiências.

As narrativas analisadas revelam que as memórias afetivas docentes atuam como dispositivos de interpretação da prática pedagógica, influenciando modos de acolher, ensinar, escutar e construir vínculos no cotidiano escolar. Mais do que lembranças individuais, essas memórias constituem experiências coletivas de formação que atravessam identidades profissionais, culturas escolares e processos de aprendizagem.

Os resultados apontam para a necessidade de políticas de formação docente que reconheçam a dimensão afetiva como elemento constitutivo da prática pedagógica e da profissionalidade docente. Mais do que desenvolver competências técnicas, torna-se fundamental criar espaços institucionais de escuta, reflexão coletiva e elaboração das experiências emocionais que atravessam o cotidiano escolar. Pensar a afetividade na educação implica reconhecer que os processos formativos envolvem memória, identidade, relações humanas e construção ética da docência.

Esta dissertação conclui ainda que a afetividade na docência não se reduz ao controle emocional pragmático, mas configura-se como uma práxis de encorajamento. Ser professor, é assumir o privilégio de mediar sonhos, reconhecendo que, se *o afeto é o único caminho*, a memória formativa é a bússola que orienta o docente em direção a uma educação verdadeiramente humana, ética e transformadora.

Como limitação, destaca-se o fato de este trabalho ter sido desenvolvido com professoras dos anos iniciais da Educação Básica, em contexto específico. Embora as narrativas analisadas tenham possibilitado reflexões acerca das relações entre memória, afetividade e docência, novas investigações poderão ampliar o debate em outros níveis de ensino, contextos institucionais e trajetórias profissionais, aprofundando as múltiplas configurações que a dimensão afetiva assume nas práticas educativas contemporâneas.

Os resultados permitem compreender que as memórias afetivas docentes não dizem respeito apenas a lembranças individuais, mas constituem experiências coletivas e formativas que continuam produzindo sentidos nas práticas pedagógicas contemporâneas. As narrativas das professoras sensibilizam para o fato de que os vínculos construídos na escola permanecem vivos porque atravessam afetivamente os sujeitos, influenciando modos de ensinar, acolher, dialogar e interpretar o mundo.

Em tempos marcados pela fragmentação das relações humanas e pela intensificação de racionalidades técnico-instrumentais na educação, investigar a afetividade nas relações pedagógicas representa também uma forma de

reafirmar a escola como espaço de encontro, reconhecimento e formação humana. Ademais, a pesquisa reafirma que não há educação crítica sem diálogo, sem memória e sem afetividade, pois é justamente na tessitura das palavras, das experiências compartilhadas e das relações de alteridade que emergem novas possibilidades de aprendizagem e transformação social.

As narrativas docentes analisadas nesta pesquisa revelam que ensinar é também recordar, reinterpretar experiências do conviver e reconstruir continuamente modos de relação com o outro. As memórias afetivas das professoras atravessam suas práticas pedagógicas, influenciando formas de acolher, escutar, ensinar e produzir vínculos no cotidiano escolar. Mais do que elemento acessório da educação, a afetividade mostrou-se dimensão constitutiva da formação humana, da identidade docente e dos processos de aprendizagem.

As narrativas analisadas permitem compreender que a escola e a universidade são muito mais do que instituições de ensino; constituem espaços de produção de memória, reconhecimento e formação humana. As lembranças evocadas pelas professoras mostram que aquilo que permanece vivo ao longo da trajetória profissional não são apenas saberes ou métodos, mas os encontros, os gestos de acolhimento, as palavras que encorajam, as experiências compartilhadas e os vínculos construídos no cotidiano. Ao mesmo tempo, revelam que situações de invisibilização, disputas de poder e ausência de reconhecimento também deixam marcas profundas, exigindo processos permanentes de resignificação. Por fim, a pesquisa reafirma que educar é uma experiência profundamente humana, na qual sensibilidade, escuta, reconhecimento e compromisso ético constituem condições para a formação de professores capazes de produzir práticas pedagógicas mais solidárias, democráticas e transformadoras.

Escrever sobre memórias afetivas de professoras talvez seja isso: abraçar experiências que permanecem inscritas em nós, mesmo quando o tempo passa. Nesse horizonte, compreender a docência implica reconhecer que a escola é também espaço de produção de memórias, afetos, pertencimentos e sentidos compartilhados sobre o viver e o aprender

coletivamente. Como desdobramento desta investigação, considera-se relevante aprofundar estudos que explorem de que maneira as professoras atribuem significado às próprias memórias e às emoções mobilizadas ao longo de processos educativos diversos e criativos vivenciados na vida escolar. Investigar como essas experiências são narradas, reinterpretadas e ressignificadas poderá ampliar a compreensão acerca dos modos pelos quais o campo das emoções participa da constituição da identidade docente e das práticas pedagógicas contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cláudio; FLORIANO, Auriélia Coelho Isaque; EUGÊNIO, Aparecida Vieira Souza; TELES, Inalda Maria de Sá Carvalho. Gestão Pública Educacional: A Importância da Afetividade no Processo Educativo Infantil. **Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 44, p. 1006-1015, 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola**. Educando com firmeza. Londrina: Maxiprint, 2006.

ANTUNES, Celso. **Alfabetização Emocional: novas estratégias**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BARROS, Lucila Monteiro da Silva; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Memórias das normalistas da Escola de Educação Familiar de Londrina: décadas de 1960 e 1970. **Educação**, v. 50, n. 1, p. e98/1–22, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/71619>. Acesso em: 2 out. 2025.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Obras escolhidas III. São Paulo: Brasiliense, 1989, p.103-149.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio da relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOFF, Leonardo. Em defesa de uma Igreja samaritana e cuidadora da vida. **Site de Leonardo Boff**. Publicado em 02 de fevereiro de 2023.

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & sete noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRANCHER, Dirlei Salete do Amaral; DAL MAGRO, Márcia Luíza Pit; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Vínculo afetivo professor e estudante no sexto ano do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–30, 2025. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25920>. Acesso em: 13 dez 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne> Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026**. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 19 jun. 2026.

BRUM, Eliane. **A Vida Que Ninguém Vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências**. Salvador: Edufba, 2021.

CANDAU, Joel. **Antropologia de La Memória**. Buenos Aires: Nueva Vision, 2002.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHAUÍ, Marilena. A Lógica dos Afetos na Práxis Psicossocial. **Revista de Psicologia Social**, v. 10, n. 2, p. 123-139, 2008.

CONTE, Elaine; FIALHO, Bruno Passos. A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. **Perspectiva**, v. 34, n. 1, p. 205–222, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n1p205>

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. Tecnologia Assistiva, Direitos Humanos e Educação Inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, v. 33, p. 16-24, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698163600>

CONTE, Elaine. Cultura Digital, Currículo e Interdisciplinaridade: um convite ao agir socioprofissional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 24, p. 1-25, 2024. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol24articles/conte.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2026.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica. **Educação & Sociedade**, CEDES, v. 40, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019193424> Acesso em: 24 mar. 2026.

CONTE, Elaine; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; GOMES, Cristiane. O que significa inovar em educação? *In*: CONTE, Elaine; MACIEL, Patrícia Gusmão; DEVECHI, Catia Piccolo Viero (Org.). **Experiências educacionais no contexto da cultura digital: inovação, tecnologia e formação**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2024. p. 7-18.

CONTE, Elaine; CARDOSO, Cristiele Borges dos Santos; SANTOS, Raquel Amélia dos. O campo expandido das mini-histórias: experiências pedagógicas em escolas da região metropolitana de Porto Alegre. *In*: DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DALBOSCO, Claudio Almir; RINCON, Claudia R. Gurgel de Vasconcelos (Org.). **Inovação na educação em perspectiva crítica**. Passo Fundo: Ediupf, 2026. p. 366-385.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

FARIAS, Juliana Marques de. **A virada afetiva do reconhecimento**: Por uma experiência de autorrealização na formação inicial de professores. 2022. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho= Acesso em: 25 mar. 2026.

FARIAS, Juliana Marques de; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Experiências de Reconhecimento com a Infância: uma alteridade possível com a estética de Mia Couto. **EntreLetras**, v. 15, n. 2, p. 287–307, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.70860/ufnt.entreletras.e18124> Acesso em: 25 mar. 2026.

FARIAS, Juliana Marques de; ALMEIDA, Alessandra Londero; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A Infância em Bluey: Um Convite a Crianças e Adultos Coexperienciarem Outras Relações Formativas. **Revista Literatura Em Debate**, v. 20, n. 35, p. 148–169, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/19825625.2025.20.35.148-169> Acesso em: 24 mar. 2026.

FARTES, Vera Santos; OLIVEIRA, Adriana Paula Q. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 376–401, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200004>. Acesso em: 24 mar. 2026.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, v. 36, p. 21–38, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003> Acesso em: 25 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relatos de uma professora. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADAMER, Hans-Georg. **La Educación es Educarse**. Traducción Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança. **Revista UniFreire Universitas Paulo Freire**, v. 6, n. 1, p. 6–30,

2018. Disponível em: <https://revista.paulofreire.org/unifreire/article/view/120>. Acesso em: 19 maio. 2026.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: o que é, pilares, como medir e como desenvolver. **Na Prática**, publicado em 17 de outubro de 2025. Disponível em: <https://napratica.org.br/noticias/o-que-e-inteligencia-emocional> Acesso em: 25 mar. 2026.

HABOWSKI, Adilson C.; CONTE, Elaine. Resenha: A Técnica de Pesquisa de Grupo Focal: contribuições à educação. **Revista Cocar** (UEPA), v. 14, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3103/1367> Acesso em: 25 mar. 2026.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 2006.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Roberto Teodoro Kirchner. Campinas: Papirus, 1999.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética, dimensões intelectuais e afetivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor José Carlos Libâneo - A educação no século XXI: para que servem as escolas? **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-30, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/52203>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dLpzmVmw4cgqPWn365gkxbt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 mar. 2026.

LOPES, Andiará B. V.; CONTE, Elaine. Adaptação de crianças pequenas ao ambiente escolar: a importância da afetividade. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). **Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade**: as séries iniciais em foco. 1. ed. Canoas: UNILASALLE, 2019, v. 1, p. 41-49. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1162/4/desafios_e_praticas_docentes.pdf Acesso em: 25 mar. 2026.

MARTINI, Rosa Maria F. **Paul Ricoeur: pontos da tessitura de um filosofar**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 18, p. 50-59, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/TEIAS.2008.24043> Acesso em: 25 mar. 2026.

MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos (1921). *In*: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de *et al.* (org.). **Antropologia**. São Paulo: Ática, 1979. p. 147-153.

MELLO, Catarina E.; SIDI, Pilar M.; CONTE, Elaine. As implicações da afetividade na aprendizagem escolar. **Gestão Universitária**, v. 7, p. 1-14, 2017. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-implicacoes-da-afetividade-na-aprendizagem-escolar> Acesso em: 25 mar. 2026.

MONTYSUMA, Marcos; KARPINSKI, Cezar. **Memória e história oral**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2010.

MORAES, Rozania Maria Alves de; CLEMENTE, Marina Cavalcanti Tavares; BESSA, Luciana Peixoto. O papel dos afetos na atividade docente: a experiência de um professor diretor de turma de ensino médio. **Horizontes**, Itatiba, v. 39, n. 1, p. e021039, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1279>. Acesso em: 25 mar. 2026.

MORAES, Aline Maria de Oliveira Weber. **O desenvolvimento socioemocional de professores em questão: abordagens críticas**. 2024. 150f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024. Disponível em: https://nete.unilasalle.edu.br/wp-content/uploads/2024/07/Dissertacao_Aline.pdf . Acesso em: 09 maio 2026.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOSÉ, Viviane. **Educação contemporânea e os desafios da escola no Brasil**. YouTube, 2018. 1 vídeo (2h. e 4min.). Disponível em: <https://youtu.be/jeahVHKvXyE>. Acesso em: 19 jun. 2026.

NEVES, André. **A Caligrafia de Dona Sofia**. 11. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e 180983, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>

RIBEIRO, Marinalva Lopes; RIBEIRO, Yuri Hamayano Lopes; MOTA, Clebson dos Santos. Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1275-1293, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000301275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 maio 2026.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Autobiografia intelectual**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997.

SANTOS, Maria Suely Castilho dos. A influência da afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 5, n. 1, p. 68-85, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660909005> Acesso em: 10 jun. 2025.

SANTOS, Antonio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIDI, Pilar M.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, p. 1942-1954, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270/6932> Acesso em: 24 mar. 2026.

SILVA, Nelma Albino. **A Importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno**. 2013. 44p. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **Narrativas, experiências e identidade docente**: A memória enquanto elemento de autoconhecimento e autoformação. 2023. Tese (doutorado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, RS, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3792> Acesso em: 25 mar. 2026.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE LA SALLE

Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada MEMÓRIAS AFETIVAS DE PROFESSORES: OS VÍNCULOS INSPIRAM NOVAS APRENDIZAGENS?, da pesquisadora Caroline Wames, contato (51) 991770451, desenvolvida como parte dos requisitos para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle – Canoas/RS, sob orientação da Profa. Dra. Elaine Conte, contato sobre fone: (51) 98467-8960.

Cada participante receberá uma via deste termo.

Os participantes não terão nenhuma despesa financeira decorrente de sua participação na pesquisa.

Os encontros aconteceram no Auditório da Secretaria Municipal de Educação - Rua Dom Pedro 73, Esteio, RS, 93265-141 - Sala 409.

Objetivo da pesquisa: Analisar como as memórias afetivas de professores dos Anos Iniciais da rede municipal de Esteio/RS impactam a construção de vínculos pedagógicos e os processos de aprendizagem. Procedimentos: A participação consiste em colaborar com dois encontros de grupo focal, de aproximadamente 1 hora e 30 minutos cada, nos quais serão discutidas experiências, memórias e percepções relacionadas à afetividade, às práticas pedagógicas e à aprendizagem. As conversas serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas para fins exclusivos da pesquisa.

Riscos e desconfortos: Há poucos riscos associados à sua participação. Entretanto, poderá ocorrer algum desconforto emocional ao relatar experiências pessoais. Se isso ocorrer, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Benefícios: A participação pode trazer benefícios como o reconhecimento de potencialidades e a criação de vínculos profissionais, vivência em um espaço de escuta e apoio entre colegas, contribuição para melhorias na escola e promoção do trabalho docente humanizado. Espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento dos processos formativos de professores, para o estímulo ao diálogo interdisciplinar e ao trabalho cooperativo, bem como à valorização das memórias afetivas e qualificação das práticas pedagógicas, além de gerar conhecimento científico sobre o tema. Também será garantido um retorno da pesquisa aos participantes por meio da partilha do trabalho final (dissertação).

Todas as informações serão tratadas com sigilo de dados pessoais. Os dados, conversas, realizados durante os encontros serão gravados em áudio, e utilizados somente pela pesquisadora. Os nomes serão trocados por Professor 1 e assim por diante. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Os registros serão armazenados em ambiente digital seguro, acessíveis apenas pela pesquisadora e sua orientadora. A identidade dos participantes será preservada, utilizando-se pseudônimos em qualquer divulgação dos resultados. A participação é totalmente voluntária. Você pode recusar-se a participar ou desistir a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade, prejuízo ou justificativa. Se desejar, você poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, antes, durante ou após sua participação. Qualquer dúvida em relação ao projeto de pesquisa e a forma como será conduzido poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Caroline Wames - E-mail: carolinewames7@gmail.com, telefone: 51 9177-0451 e com a orientadora: Profa. Dra. Elaine Conte - E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Se houver dúvidas quanto a questões éticas, você poderá entrar em contato com o comitê de ética da Universidade La Salle pelo e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br ou pelo telefone: (51) 3476.8213 entre os horários: segunda das 13:30h às 18:30h, terças das 13:30h às 18:30h, quartas das 18:30h. às 21h., quintas das 9h. às 12h. e sextas das 13:30h. às 18:30h. O CEP está localizado na sala 215-1, no 2º andar do prédio 1, ao lado do elevador 6, com acesso na Av. Victor Barreto, 2288, Centro, Canoas/RS, CEP: 92010-000. O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 92778125.0.0000.5307), da Universidade La Salle.

Ao assinar abaixo, confirmo que li, compreendi e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, estando ciente dos objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e da garantia de sigilo e confidencialidade das informações.

Local: Data: / / 2025

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

ANEXO B

Produto Técnico-Científico

Essas mini-histórias são fruto de diários de campo, narrativas visuais (para transmitir ideias, valores e emoções através de imagens, em vez de depender apenas de palavras), e autorias de uma pesquisadora em movimento com as afetividades de professoras no cotidiano escolar²⁰. O produto técnico-científico é fruto de pesquisa junto à Universidade La Salle, Canoas/RS. Ele faz parte de uma pesquisa maior “Documentação Pedagógica por Mini-Histórias: laboratórios científico-tecnológicos e ateliês de formação”, financiada pelo CNPq e pela FAPERGS. Aqui narramos as itinerâncias implicadas com as práticas dos diários afetivos, uma espécie de relatório científico pedagógico, onde fazemos uma análise teórico-prática ao longo da pesquisa-formação-hermenêutica.

²⁰ A Inteligência Artificial (IA) não substituiu a agência humana, a análise hermenêutica ou a escuta sensível do grupo focal. A IA apenas traduziu visualmente os fragmentos narrativos e as experiências reais compartilhadas pelas quatro professoras, em estrita observância à regulamentação sobre ética científica vigente no país (Brasil, 2026). Portanto, não há fabricação, falsificação ou manipulação fraudulenta de dados (o que violaria o código de conduta).



21

Fonte: Autoria própria imagem gerada utilizando ChatGPT (2026)

²¹ Imagem gerada por IA - Prompt: crie uma imagem cena: Uma mesa em estilo editorial aconchegante (still life), com iluminação quente e suave de fim de tarde, paleta em tons bege, creme e marrom claro. Ao fundo, uma parede clara com uma corda de juta esticada horizontalmente, onde quatro fotografias estilo Polaroid estão presas por pequenos prendedores de madeira, representando memórias afetivas relacionadas à educação. Sobre a mesa há um caderno artesanal de capa kraft com espiral preta intitulado 'Diário de Memórias Afetivas', ao lado de uma caneca de cerâmica, um coração de madeira, flores secas e tecido de linho bege. Na parte superior da composição há espaço para um título. Estilo clean, delicado, acolhedor, fotografia editorial, ultra-realista, iluminação natural, estética scrapbook e tons terrosos.

Diário de memórias afetivas.

*O Afeto constrói
pontes Indestrutíveis.*

“Professoraeu aprendi...que consigo”

“...lembro com carinho da professora da infância.”

“...Cada marca de afeto deixa uma marca invisível e eterna na alma.”

“...eu sempre gostei de estar na escola.”

“...ser professora é sentir junto, alegria, tristeza,dor.”

Diário de Memórias Afetivas

Este diário tem como objetivo dar visibilidade aos registros das experiências afetivas vividas no contexto escolar, conectando as pessoas sobre memórias afetivas, vínculos pedagógicos e aprendizagens



O Afeto constrói pontes Indestrutíveis.

Os dados demonstram que a pedagogia afetiva constitui um elemento central na humanização educativa. Todavia, sua consolidação é mitigada por barreiras ideológicas (que oscilam entre a romantização e o aligeiramento da docência) e por preconceitos culturais arraigados.





O Diário de Memórias Afetivas foi construído a partir das vivências e experiências narradas por quatro professoras do município de Esteio/RS, resgatando lembranças tanto de sua trajetória enquanto professores quanto de sua formação enquanto estudantes. Esse processo de rememoração permitiu reconhecer como a afetividade atravessa os percursos educacionais e influencia a construção de vínculos pedagógicos, tornando-se um patrimônio de valor humano e profissional. Nesse sentido, as narrativas aqui reunidas revelam que ensinar e aprender são experiências profundamente marcadas pelas emoções, pelos encontros e pelas relações construídas ao longo da vida escolar.

Embora preservem o conteúdo essencial das falas originais, alguns aspectos foram cuidadosamente incorporados ao texto, como datas, locais, estações do ano e elementos climáticos, com o objetivo de enriquecer a narrativa. Esse recurso não modifica a autenticidade das memórias, mas as torna mais vívidas, emocionais e próximas da realidade experimentada, permitindo ao leitor não apenas conhecer os relatos, mas também sentir a atmosfera em que aconteceram. Antes, a escrita ultrapassa o caráter meramente descritivo e assume uma dimensão sensível, capaz de aproximar o leitor das experiências vividas pelas educadoras.

Assim, o diário assume uma dupla função: de um lado, documentar memórias afetivas reais de docentes, e de outro, construir um espaço literário de evocação, no qual a emoção e a sensibilidade se entrelaçam à história vivida. Ao transformar lembranças em registros escritos, o diário contribui para fortalecer a memória coletiva da educação e valorizar o papel dos professores como sujeitos de experiência, afeto e transformação social. Além disso, evidencia-se que as memórias afetivas não permanecem restritas ao passado, mas continuam reverberando nas práticas pedagógicas, influenciando modos de ensinar, acolher e construir pertencimento no espaço escolar.



Memórias de Quem Aprendeu

- O Altar de Giz e Cores
- Entre Balas e Silêncios
- A Escola no Coração do Interior
- Pequenas ausências, grandes lembranças
- O Despertar da Própria Voz
- A Escola que Morava Longe de Mim
- A Herança do Gosto pela Palavra
- O Eco de um “Querida Caroline”
- O Espelho do Cuidado

Memórias de Quem Ensina

- O Bilhete da Tímida Coragem
- O Escudo de Pano e o Tempo do Afeto
- A Herança do Toque
- As Marcas do Lápis
- O Portal das Coisas Queridas
- O Mapa das Palavras Perdidas
- O Adeus que Virou Marca
- A Geometria do Brincar
- O Voo da Semente

Afeto que Permanece

- Além dos Conteúdos, o Coração
- O Abrigo da Confiança
- A Alquimia do Vínculo
- Ressignificar para Florescer
- Quando a Última Página Continua





Memórias de Quem Aprendeu



Altar de Giz e Cores

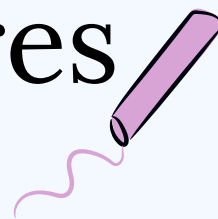


Imagem gerada por IA - Prompt: Ilustração poética de uma sala de aula de Matemática acolhedora, paredes decoradas com cartazes coloridos, fórmulas transformadas em elementos artísticos, giz colorido espalhado sobre o quadro negro, luz suave entrando pelas janelas, atmosfera de encantamento e descoberta, crianças observando com curiosidade, estilo aquarela realista, cores vibrantes, sensação de afeto e aprendizagem significativa.





Querido Diário,

Hoje me peguei lembrando das aulas de Matemática. Sempre que entrava naquela sala, tinha a sensação de estar atravessando um portal para um lugar diferente. Os números não pareciam frios ou distantes; eles ganhavam cores, vida e movimento diante dos meus olhos.

O cheiro doce do giz colorido ainda vive na minha memória. As paredes eram cheias de cartazes, e cada um deles parecia uma mão estendida, pronta para ajudar quando eu me sentia perdida. Tudo naquele ambiente transmitia acolhimento.

A professora tinha um jeito especial de ensinar. Ela não apenas explicava os conteúdos; ela sorria para a nossa curiosidade e fazia com que o medo de errar fosse dando lugar à vontade de descobrir coisas novas. Aos poucos, aquilo que muitas vezes era considerado difícil se transformava em algo bonito e possível.

Entre símbolos, cores e aprendizados, fui entendendo que o conhecimento pode ser muito mais do que fórmulas e respostas certas. Quando é compartilhado com afeto, ele ganha cheiro de acolhimento e revela a beleza escondida até mesmo no que parece mais inusitado.



PARA REFLETIR

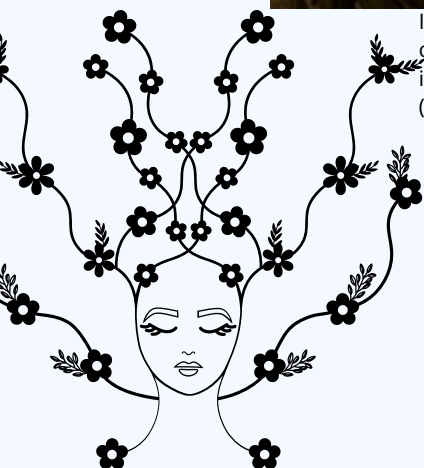
*Quantas vezes permanecem
silenciosas até encontrarem um espaço
seguro para existir?*



Entre Balas e Silêncios



Imagem gerada por IA - Prompt: Pintura digital em estilo Ghibli, mostrando uma professora oferecendo uma bala a uma criança em sala de aula, como símbolo de acolhimento, afeto e incentivo, com memórias escolares sobrepostas, iluminação dourada e atmosfera nostálgica. (masi texto completo para embasamento)



Hoje lembrei de algo que aconteceu em uma pequena comunidade do interior, onde as estradas de chão ligavam as casas à escola e à cidade mais próxima, havia uma menina que aguardava com expectativa cada dia de aula. Naquele lugar, coisas simples tinham um valor imenso. Uma bala, por exemplo, não era apenas um doce. Era algo raro, trazido pelos pais quando conseguiam ir à cidade — momentos que nem sempre aconteciam com frequência.

Certo dia, a professora anunciou que os estudantes que realizassem corretamente uma determinada atividade receberiam uma bala como recompensa. A notícia se espalhou pela sala quase imediatamente, enchendo o ambiente de expectativa e alegria. A menina também quis conquistar a sua. Esforçou-se, tentou acompanhar os colegas e fez o que estava ao seu alcance.

Quando chegou o momento da entrega, observou em silêncio as balas sendo distribuídas uma a uma. Mas a sua atividade não havia alcançado o resultado esperado. E ela não recebeu o prêmio.

Enquanto os colegas comemoravam, ela permaneceu quieta. Sentia um nó no peito — uma mistura de tristeza, frustração e a sensação de não ter sido suficiente. Naquele instante, a bala deixou de ser apenas um doce. Ela se tornou um símbolo de reconhecimento que ela acreditava não ter conquistado. O tempo passou. A menina cresceu, tornou-se professora e levou consigo muitas lembranças da infância.

Entre elas, aquela permaneceu viva — não pela bala que não recebeu, mas pelo sentimento que a experiência deixou.

Hoje, em sua prática docente, ela escolhe caminhos diferentes. Evita transformar o aprendizado em recompensa.

Aprendeu que cada criança carrega seu próprio ritmo, suas próprias construções e formas de existir no processo de aprender.

Aquela lembrança de infância se tornou um lembrete silencioso de que ensinar não é premiar quem acerta, mas reconhecer cada estudante em sua singularidade, em seu esforço e em sua trajetória.



PARA REFLETIR

*Quantas práticas pedagógicas
nascem não apenas dos
conhecimentos que adquirimos,
mas também das ausências, das
dores e dos sentimentos que
marcaram nossa própria
trajetória escolar?*



A Escola no Coração do



Interior

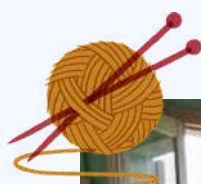


Imagem gerada por IA - Prompt: Pequena escola rural cercada por campos verdes, crianças ajudando em atividades coletivas, cheiro de comida caseira sugerido visualmente, ambiente comunitário e acolhedor, estilo pintura realista brasileira.

A B C

Querido Diário,



Hoje minhas lembranças me levaram de volta à pequena escola da zona rural onde vivi parte da minha infância. Quando penso naquele lugar, não me recordo apenas de uma sala de aula, mas de um espaço cheio de vida, cercado pelo verde e por pessoas que faziam parte da minha história.

A escola era simples, pequena, e parecia caminhar no ritmo tranquilo da comunidade. Ainda consigo sentir o cheiro da merenda preparada pela minha tia e lembrar dos momentos em que aprendíamos atividades que iam além dos conteúdos escolares, como o tricô, que nos ensinava, ponto a ponto, a cultivar a paciência e a dedicação.

Naquele tempo, aprender e viver eram coisas inseparáveis. Todos colaboravam de alguma forma: ajudávamos a limpar o chão, a organizar os espaços, a servir a comida e a participar das festas que reuniam a comunidade. Cada tarefa carregava um ensinamento, e cada experiência fortalecia o sentimento de pertencimento.

Hoje percebo que aquelas vivências deixaram marcas profundas em mim. Foi naquele ambiente simples e acolhedor que aprendi que a educação acontece nas relações, nos gestos de cuidado e na construção coletiva do cotidiano. Guardo comigo a certeza de que o conhecimento ganha verdadeiro significado quando vem acompanhado de afeto, de um sorriso sincero e de uma mão estendida.



PARA REFLETIR

O que a escola ensina para além dos conteúdos?



Pequenas ausências, grandes lembranças

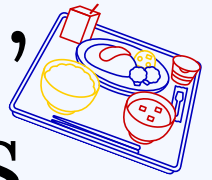


Imagem gerada por IA - Prompt: Ilustração digital em estilo pintura representando memórias da infância escolar: a fotografia da turma, o caminho até a escola, o gesto da merendeira ao conseguir uma camiseta branca para uma criança sem uniforme — símbolo de inclusão e pertencimento — e a professora acolhendo seus alunos.



Querido Diário,



Houve um tempo em que uma simples camiseta branca parecia um detalhe pequeno, mas que para mim se tornou um grande acontecimento.

Lembro-me de um dia em que não pude participar da foto da turma do primeiro ano. Eu tinha apenas sete anos e não tinha a camiseta branca do uniforme. Fiquei de fora, observando os colegas posarem, sem entender por que algo tão simples me afastava daquele momento.

Algum tempo depois, na quarta série, vivi outra situação parecida. Fui mandada de volta para casa porque novamente não estava com a camiseta branca. A escola ficava longe, e eu precisava caminhar quase uma hora por uma estrada de chão batido. O caminho de ida e volta parecia ainda mais longo naquele dia.

No meio dessa lembrança, há um gesto que nunca esqueci: a merendeira da escola, que conhecia minha família, me levou até sua casa e me vestiu com a camiseta do filho dela. Foi um ato simples, mas cheio de cuidado.

Hoje, entendo que não era apenas sobre uniforme. Eram pequenas situações que, para uma criança, se transformam em marcas de exclusão — silêncios que ficam guardados, mesmo quando não conseguimos nomear na infância.



PARA REFLETIR

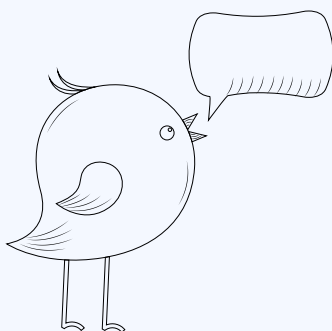
Como uma simples camiseta pode revelar tanto a dor da exclusão e o poder do afeto?

Quando a escola exclui, por que muitas vezes é um gesto de alguém invisível que acolhe.

??? O Despertar da Própria Voz^{⚡⚡⚡}



Imagem gerada por IA - Prompt: Menina tímida observando a sala de aula do canto, gradualmente aproximando-se de um círculo de colegas, simbolizando o fortalecimento da autoestima e da participação, estilo realista emocional.



Querido Diário,



Durante muito tempo, fui a menina que preferia os cantos da sala. Sentia-me mais segura observando do que sendo observada. Minhas tarefas estavam sempre completas, meus cadernos organizados e minhas notas eram boas, mas poucos percebiam que, por trás de toda aquela dedicação, existia uma criança carregando inseguranças e receios que raramente encontravam voz.

Eu acreditava que permanecer em silêncio era uma forma de proteção. Participar, expor minhas ideias ou chamar atenção para mim parecia um desafio maior do que qualquer atividade escolar. Assim, fui aprendendo a me esconder atrás daquilo que fazia bem, enquanto guardava para mim muitas perguntas, sentimentos e sonhos.

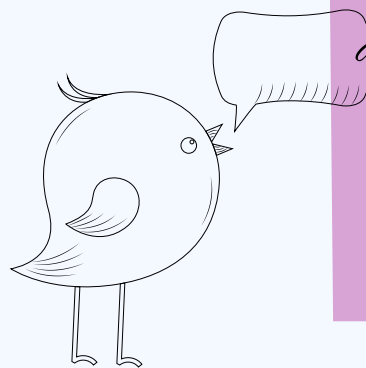
Hoje, ao olhar para minha trajetória e ocupar o lugar de professora, compreendo melhor aquela menina que fui. Talvez por isso eu tenha desenvolvido um olhar atento para as crianças que também escolhem o silêncio como abrigo. Quando encontro um aluno retraído, procuro me aproximar com cuidado, respeitando seu tempo, mas mostrando que ele pertence àquele espaço.

Aprendi que toda criança carrega uma luz própria, mesmo quando ainda não acredita nela. Por isso, faço questão de convidá-las para a roda, para a conversa, para a descoberta. Quero que saibam que suas palavras têm valor, que suas ideias merecem ser ouvidas e que a sala de aula é um lugar onde todos têm o direito de existir, participar e brilhar.

Hoje, mais do que ensinar conteúdos, desejo oferecer às crianças aquilo que eu mesma precisei aprender com o tempo: a confiança de que sua voz importa e de que ninguém precisa permanecer escondido para ser aceito.

PARA REFLETIR

*Quantas crianças
aprendem a se esconder
antes mesmo de aprender
a se expressar?*



(A) Escola que Morava Longe de Mim



Imagem gerada por IA - Prompt: Ilustração digital em estilo pintura representando memórias da infância escolar: o longo caminho até a escola, as dificuldades enfrentadas, a solidão da criança e a educação como espaço de acolhimento, inclusão e esperança. ("A escola não era apenas um prédio longe — era um caminho longo, poeira na estrada, dias de chuva que dificultavam ainda mais a chegada.")

Querido Diário,



Hoje, como professora, olho para trás e me vejo menina, vivendo no interior, onde tudo parecia mais distante do que deveria. A escola não era apenas um prédio longe — era um caminho longo, poeira na estrada, dias de chuva que dificultavam ainda mais a chegada.

Muitas vezes, o cansaço do trajeto já nos acompanhava antes mesmo da aula começar. E não era só a distância física que pesava. Havia também a distância de recursos, de cuidado, de presença. Tudo parecia mais difícil quando o acesso não era garantido com igualdade.

Com o tempo, entendi que aquela realidade não era apenas sobre morar longe da escola, mas sobre o quanto a educação pode ser marcada por desigualdades silenciosas. Hoje, quando estou em sala de aula, carrego comigo essa memória — não como saudade, mas como consciência.

E me pergunto: quantas crianças ainda vivem hoje esse mesmo caminho longo, não apenas de estrada, mas de ausência de cuidado e de afetividade?



PARA REFLETIR

Quantas crianças ainda percorrem longos caminhos, não apenas de terra, mas de desigualdade, silêncio e falta de acolhimento?



A Herança do Gosto pela Palavra



Imagem gerada por IA - Prompt: Professora de Literatura lendo para seus alunos, livros abertos transformando-se simbolicamente em luz e caminhos, inspiração para a formação docente, atmosfera de encantamento pela leitura, estilo artístico realista.



Querido Diário,



Entre as muitas lembranças que guardo da minha trajetória escolar, existe uma professora que ocupa um lugar especial em minha memória. Era a professora de Literatura. Mais do que ensinar conteúdos, ela despertava sentimentos, reflexões e sonhos que eu ainda nem sabia que existiam dentro de mim. Lembro-me do brilho em seus olhos quando falava sobre os livros, os autores e as histórias. Suas aulas iam muito além da leitura das páginas; elas nos convidavam a enxergar o mundo por diferentes perspectivas, a questionar, imaginar e descobrir novos caminhos. Cada texto parecia ganhar vida em suas palavras.

Foi observando sua paixão pelo ensinar que algo começou a florescer dentro de mim. Sem que eu percebesse, ela plantou a semente do desejo de ser professora. Também foi por sua influência que aprendi a amar a leitura e a compreender que os livros podem abrir portas para lugares que muitas vezes não conseguimos alcançar de outra forma.

Hoje, quando estou diante dos meus alunos, percebo quantas marcas ela deixou em minha caminhada. Em muitos momentos, ao escolher uma história, incentivar uma descoberta ou acolher uma dúvida, sinto que parte daquilo que sou foi construída pelos exemplos que recebi ao longo da minha formação.

Carrego comigo a certeza de que não me tornei professora sozinha. Sou resultado das pessoas que acreditaram em mim, dos incentivos que recebi e dos educadores que fizeram da sua profissão uma verdadeira inspiração. E, cada vez que ouço alguém me chamar de "professora", lembro-me da chama que um dia foi acesa em mim e que agora tenho a responsabilidade e o privilégio de manter acesa para outras crianças.



PARA REFLETIR

*Quantas escolhas de vida
nascem a partir do
encontro com um professor
inspirador?*



O Eco de um “Querida Caroline”



Imagem gerada por IA - prompt: Moodboard em estilo scrapbook e pintura digital, com diário, café, bilhetes, fotografias, livros, mensagens de incentivo iniciadas por “Querida Caroline...”, e a silhueta de uma professora acolhendo uma aluna ao fundo. Iluminação dourada, atmosfera nostálgica, tons quentes, estilo Studio Ghibli e vintage, composição de memórias afetivas, ultra detalhada.

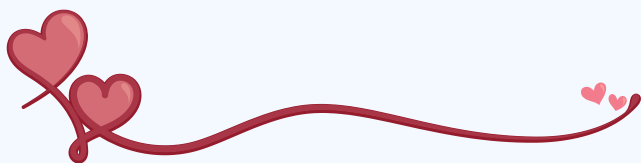


Querido Diário!

Há encontros que acontecem sem que percebamos sua importância. Começam discretos, quase silenciosos, como um simples e-mail enviado sem grandes expectativas. Depois de muitos anos longe dos estudos, decidi tentar novamente. Surgiu uma oportunidade através de um processo seletivo e, em conversas com amigos, ouvi o nome de uma professora. Naquele momento, era apenas um nome. Um nome simples, elegante, que eu jamais imaginaria que ocuparia um lugar tão especial em minha história. Criei coragem e enviei um e-mail tímido, pedindo orientação. Para minha surpresa, recebi uma resposta acolhedora, repleta de informações, incentivos e até um contato de WhatsApp. Mas a vida aconteceu. Vieram desafios, mudanças, perdas, uma enchente, recomeços e tantas outras situações que me fizeram deixar aquele sonho em segundo plano. Então, quando tudo parecia distante, o processo seletivo foi reaberto. Prefiro acreditar que não foi obra do acaso, mas de Deus. Novamente me vi sentada diante de uma tela, tomada pelo medo, pela insegurança e pela sensação de não ser capaz. Mesmo assim, escrevi outro e-mail. Pedi desculpas pelo silêncio e expliquei, brevemente, o que havia acontecido. Mais uma vez, fui surpreendida. Recebi uma mensagem carinhosa, afetuosa e cheia de incentivo. Foi o impulso que eu precisava para começar. Os meses seguintes não foram fáceis. Conciliar trabalho, estudos, rotina e responsabilidades exigiu muito de mim. Mas a batalha mais difícil acontecia dentro da minha própria mente. Houve momentos em que a escuridão dos pensamentos parecia vencer. Era justamente nesses momentos que surgia uma luz. Meu celular tocava e, na tela, apareciam duas palavras que aqueciam meu coração: “Querida Caroline...”



Às vezes era apenas uma mensagem simples, uma lembrança sobre uma disciplina ou um incentivo para continuar escrevendo. Para muitos, poderia parecer algo comum. Para mim, era muito mais. Era como se aquela mensagem dissesse: "Estou aqui. Lembro de você. Continue." E eu continuava. Por muitas vezes senti alegria, mas também frustração. Perguntava-me se estava à altura de tanto carinho e atenção. Afinal, ela não precisava fazer aquilo. Seu papel já estava cumprido ao orientar meu caminho. Ainda assim, escolheu permanecer presente. As mensagens continuaram chegando, quase sempre nos momentos em que eu mais precisava delas. Aos poucos, fui compreendendo que o apoio também é uma forma de ensinar. Que aprender não acontece apenas nos livros, mas nos encontros humanos que nos fortalecem quando pensamos em desistir. Hoje carrego duas memórias preciosas. A memória da estudante que encontrou uma professora que decidiu enxergá-la, acolhê-la e segurá-la quando ela mais precisava. E a memória da professora que desejo ser. Quero que meus alunos encontrem em mim alguém em quem possam confiar. Quero que saibam que não estão sozinhos em seus desafios. Quero que sintam que existe alguém que acredita neles, mesmo quando eles próprios duvidam de si. Talvez, um dia, algum deles se lembre de mim da mesma forma que eu me lembrarei dela. Porque existem palavras que nunca nos deixam. E entre todas as lembranças que guardarei para sempre, uma delas continuará ecoando em meu coração: "Querida Caroline..." Obrigada, professora. Seu carinho, sua presença e sua confiança ficarão eternamente gravados em minhas memórias.



PARA REFLETIR

*E você? Quem foi a pessoa
que acreditou em você
quando nem você conseguia
acreditar em si mesmo?*



O Espelho do Cuidado



Imagem gerada por IA - Prompt: Professora em estágio sendo acolhida por sua antiga professora agora supervisora, encontro marcado por respeito, afeto e orientação profissional, ambiente escolar iluminado, estilo realista e inspirador.



Querido Diário,

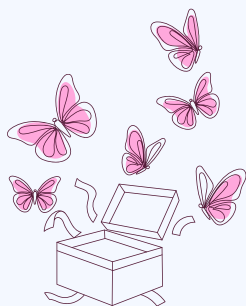
Algumas pessoas entram em nossa vida em determinados momentos e, sem que percebamos, continuam caminhando conosco muito tempo depois. Foi assim quando reencontrei minha antiga professora de Artes durante o estágio. Agora, ela não era apenas uma lembrança da minha trajetória escolar; era a profissional que acompanharia meus primeiros passos na docência.

Confesso que, naquele momento, senti medo. As lembranças de sua dedicação e de sua exigência despertavam em mim uma grande insegurança. Eu me perguntava se estaria preparada, se corresponderia às expectativas e se conseguiria enfrentar os desafios que estavam por vir.

Mas bastou o primeiro acolhimento para que aquele receio começasse a desaparecer. Em vez de cobranças que paralisavam, encontrei orientação. Em vez de julgamentos, encontrei apoio. Sua presença transmitia segurança e me fazia acreditar que aprender também fazia parte do processo de ensinar.

A professora que um dia acompanhou minha formação como estudante tornou-se, naquele momento, um porto seguro em minha formação como educadora. Foi ao seu lado que compreendi que ninguém nasce pronto para ensinar; tornamo-nos professores no encontro com aqueles que compartilham conhecimentos, experiências e confiança.

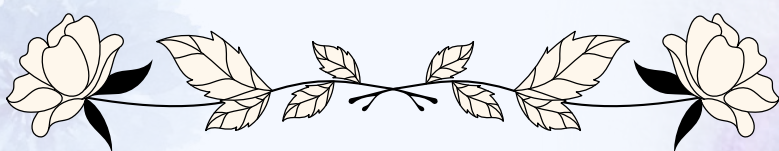
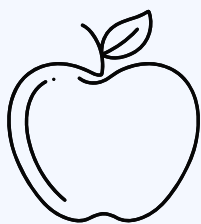
Hoje, quando entro em uma sala de aula, carrego comigo essa memória. Procuro oferecer aos meus estudantes o mesmo acolhimento que recebi. Quero que eles encontrem em mim alguém que escuta, orienta e acredita em seu potencial. Afinal, algumas aprendizagens permanecem para toda a vida, especialmente aquelas que nos mostram que crescer é mais fácil quando não caminhamos sozinhos.



PARA REFLETIR

*Quem sustenta nossos
primeiros passos quando
ainda estamos
aprendendo a caminhar?*

Memórias de Quem Ensina





O Bilhete da Tímida Coragem

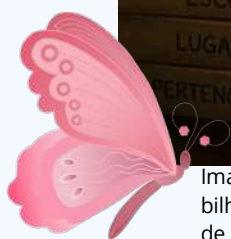


Imagem gerada por IA - Prompt: Menina tímida em sala de aula do ensino fundamental entregando um pequeno bilhete amassado para sua professora, expressão de insegurança misturada com esperança, chuva suave do lado de fora da janela, professora recebendo o papel com olhar acolhedor, ambiente escolar aconchegante, iluminação quente e emocional, estilo realista cinematográfico, foco nas emoções e no vínculo afetivo.

Querido Diário,

Alguns momentos acontecem de forma tão silenciosa que poderiam passar despercebidos. No entanto, são justamente eles que deixam as marcas mais profundas em nossa caminhada docente. Lembro-me de uma tarde chuvosa. O céu estava cinzento e a chuva desenhava caminhos nas janelas da escola. Dentro da sala de aula, o ritmo das atividades seguia normalmente, até que uma aluna se aproximou de mim com passos tímidos e olhar inseguro.

Entre as mãos, segurava um pequeno papel amassado. Com a voz quase inaudível, disse que havia escrito sozinha, mas que sentia vergonha de mostrar. Naquele instante, percebi que não estava diante apenas de um texto. Havia ali algo muito maior. Ao abrir o bilhete, encontrei sentimentos, pensamentos e emoções que aquela criança havia guardado dentro de si por muito tempo. Cada palavra revelava um pouco de sua história, de seus medos e, principalmente, da confiança que estava começando a construir.

Enquanto lia, compreendi que aquele gesto exigiu mais coragem do que qualquer atividade proposta em sala de aula. Não era apenas uma produção escrita; era uma criança permitindo-se ser vista.

Meu sorriso foi espontâneo. Quis que ela percebesse o quanto sua escrita era importante e o quanto sua voz merecia ser ouvida. E foi naquele pequeno encontro, entre um papel amassado e um olhar tímido, que testemunhei algo precioso: o nascimento da confiança.

Hoje guardo essa memória como um lembrete de que ensinar também é criar espaços onde as crianças possam existir por inteiro, sem medo de serem julgadas. Afinal, às vezes, tudo o que uma criança precisa é de alguém que leia suas palavras com o coração.

PARA REFLETIR

*Quantas vezes
permanecem escondidas
até encontrarem alguém
disposto a ouvi-las?*

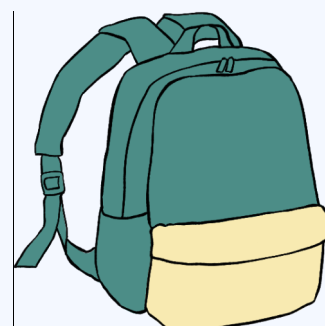




O Escudo de Pano e o Tempo do Afeto



Imagem gerada por IA - Prompt: Criança pequena sentada em uma sala de aula segurando firmemente sua mochila como forma de proteção emocional, professora sentada ao lado respeitando seu silêncio, ambiente tranquilo e acolhedor, luz natural suave entrando pela janela, representação visual da construção gradual da confiança, estilo realista sensível, tons suaves e atmosfera afetiva.



Querido Diário,

No primeiro dia de aula, ele permanecia agarrado à mochila como se aquele objeto fosse seu único abrigo diante do desconhecido. Seus olhos percorriam a sala com cautela, enquanto o silêncio parecia protegê-lo das incertezas que sentia.

A professora percebeu que nenhuma cobrança seria capaz de produzir confiança. Sentou-se ao seu lado e ofereceu apenas sua presença. Não exigiu respostas nem participação imediata. Apenas respeitou seu tempo.

Com o passar dos dias, pequenos gestos começaram a surgir. Um olhar mais atento. Um sorriso discreto. Até que, certa manhã, uma pequena mão se ergueu para responder uma pergunta.

Aquele movimento simples representava muito mais do que uma participação em aula. Era a demonstração de que a criança havia construído vínculos de confiança suficientes para se expor diante do grupo.

Essa experiência reforça que o desenvolvimento da autonomia depende da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar. O afeto, longe de ser um elemento secundário, constitui condição essencial para que o estudante se sinta pertencente ao espaço educativo e capaz de assumir um papel ativo em sua aprendizagem.



PARA REFLETIR

*Quantas mãos deixam
de se erguer não por falta
de capacidade, mas por
ainda não terem
encontrado um ambiente
onde se sintam seguras?*



A Herança do Toque



Imagem gerada por IA - Prompt: Professora caminhando entre as carteiras de uma sala de aula, tocando gentilmente o ombro de uma criança, enquanto sombras luminosas de antigas professoras aparecem simbolicamente ao fundo, representando memórias afetivas transmitidas entre gerações, estilo realista poético, iluminação acolhedora.



Querido Diário,

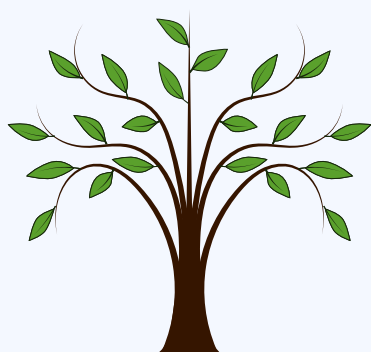
Há dias em que, no meio de uma aula, percebo que alguns dos meus gestos não nasceram comigo. Quando me aproximo de uma criança insegura, toco levemente seu ombro ou ofereço um olhar silencioso de incentivo, compreendo que esses movimentos carregam histórias que começaram muito antes de eu me tornar professora.

São gestos que aprendi sem que alguém precisasse ensiná-los. Permaneceram em mim porque um dia também fui acolhida por professoras que enxergaram muito além das minhas dificuldades. Lembro-me daquela professora da 4ª série, que me fez sentir pertencente quando eu ainda não acreditava em mim. Recordo também daquela que transformava o erro em possibilidade, mostrando que aprender nunca foi sobre acertar sempre, mas sobre ter coragem para continuar tentando.

Hoje entendo que essas experiências não ficaram apenas na memória; elas passaram a habitar minha maneira de ensinar. Cada palavra de incentivo que ofereço, cada tempo de espera que respeito e cada gesto de cuidado que compartilho carregam um pouco das marcas deixadas por aqueles educadores que fizeram diferença na minha trajetória.

Às vezes penso que nenhum professor ensina sozinho. Levamos para a sala de aula tudo aquilo que um dia recebemos: os olhares que nos fortaleceram, as palavras que nos devolveram a confiança, os silêncios que nos acolheram e os exemplos que nos ensinaram a acreditar em nós mesmos.

Talvez seja esse o legado mais bonito da docência: perceber que o cuidado nunca termina em quem o recebe. Ele segue adiante, atravessa gerações e continua vivendo nas mãos de quem, um dia, também foi profundamente acolhido.



PARA REFLETIR

*Quanto dos gestos que
oferecemos hoje aos nossos
alunos nasceram do
cuidado que um dia
também recebemos?*



As Marcas do Lápis



Imagem gerada por IA - Prompt: Criança observando uma folha cheia de apagamentos, riscos de lápis e marcas de borracha, professora sorrindo e apontando para o processo de construção da aprendizagem, atmosfera inspiradora, foco no crescimento e na valorização do erro como parte do aprender, estilo ilustrativo desenho.



Querido Diário,

Hoje, enquanto caminhava entre as carteiras durante uma atividade, meu olhar encontrou um menino parado diante da folha. Ela estava coberta por marcas de borracha, palavras riscadas e respostas reescritas tantas vezes que quase já não era possível distinguir onde tudo havia começado.

Ele observava aquele papel em silêncio. Parecia acreditar que cada apagamento era a prova de que não estava conseguindo aprender.

Aproximei-me devagar e, antes mesmo que dissesse qualquer coisa, percebi sua expressão de desânimo. Em vez de olhar para a resposta final, meus olhos seguiram outro caminho: acompanharam cada tentativa registrada naquela folha.

Sorri e disse:

— Acho que a parte mais bonita do seu trabalho está justamente aqui.

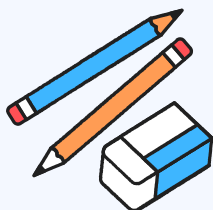
Ele me olhou sem entender.

Passei o dedo sobre os rastros deixados pela borracha e continuei:

— Cada uma dessas marcas mostra que você pensou, tentou, voltou, mudou de ideia e continuou. Isso não é sinal de erro. É sinal de que seu pensamento estava trabalhando.

Naquele instante, percebi seu olhar mudar. A folha continuava a mesma, mas já não parecia representar fracasso. Ela contava a história de alguém que teve coragem de tentar mais uma vez. Enquanto voltava para minha mesa, fiquei pensando em quantas vezes nós, professores, valorizamos apenas a resposta correta e deixamos de enxergar a beleza do caminho percorrido para chegar até ela.

Hoje compreendo que aprender nunca foi sobre acertar de primeira. Aprender é permitir-se experimentar, errar, reconstruir e seguir adiante. Talvez a maior aprendizagem que possamos oferecer aos nossos alunos seja mostrar que o erro não diminui ninguém. Pelo contrário, revela que existe alguém disposto a continuar aprendendo.



PARA REFLETIR

*Quantas aprendizagens
deixamos de reconhecer
quando olhamos apenas
para a resposta certa e
não para o caminho
percorrido?*



O Portal das Coisas Queridas



Imagem gerada por IA - Prompt: Professora conectando conteúdos escolares com memórias da infância dos estudantes, objetos afetivos como brinquedos, fotografias e livros surgindo simbolicamente ao redor da sala de aula, expressão de descoberta nos rostos das crianças, estilo artístico realista, clima acolhedor.



Querido Diário,

Hoje vivi uma daquelas aulas que me fizeram lembrar que ensinar vai muito além de explicar um conteúdo.

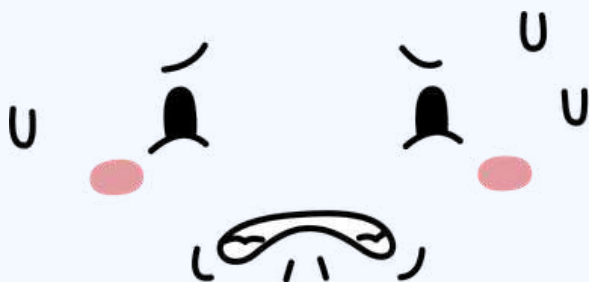
O assunto parecia distante dos meus alunos. Enquanto eu falava, os olhares dispersos mostravam que aquelas palavras ainda não encontravam lugar em suas experiências. Percebi que, antes de insistir no conteúdo, eu precisava encontrar um caminho que fizesse sentido para eles.

Foi então que decidi começar de outro jeito. Trouxe para a conversa lembranças de brincadeiras, histórias de família e situações que faziam parte do cotidiano de cada um.

Aos poucos, algo começou a mudar. Aquilo que antes parecia difícil foi ganhando significado. As crianças passaram a fazer relações, compartilhar suas experiências e conectar o novo conhecimento com aquilo que já conheciam.

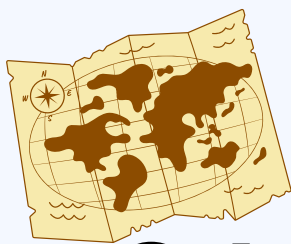
De repente, a sala se encheu de perguntas, comentários e descobertas. O conteúdo continuava o mesmo, mas a forma como ele era vivido havia se transformado.

Naquele momento, compreendi, mais uma vez, que a aprendizagem acontece de forma mais significativa quando parte das vivências dos estudantes. Antes de ensinar algo novo, é preciso reconhecer que cada criança já chega à escola carregando saberes, histórias e experiências que merecem ser acolhidas. Quando o conhecimento escolar encontra essas vivências, aprender deixa de ser apenas memorizar conteúdos e passa a fazer sentido.



PARA REFLETIR

*Será que estamos
ensinando conteúdos... ou
ajudando nossos alunos a
encontrar sentido no que
aprendem?*



O Mapa das Palavras Perdidas



Imagem gerada por IA - Prompt: Menina tímida lendo baixinho para uma professora sentada ao seu lado durante uma roda de leitura, colegas ao fundo, ambiente seguro e acolhedor, destaque para a construção da confiança e da voz própria, iluminação suave, estilo desenho animado



Querido Diário,

Hoje, durante a roda de leitura, algo me chamou a atenção antes mesmo que as palavras começassem a preencher a sala. Enquanto cada criança lia um trecho da história, percebi que uma menina permanecia em silêncio. Seus olhos estavam voltados para o caderno fechado sobre a mesa, e seus dedos o apertavam com força, como se tentassem esconder ali dentro todas as palavras que ela ainda não conseguia dizer.

Observei por alguns instantes. Não era falta de vontade de participar, nem ausência de ideias. Era o medo. O medo de errar. O medo de ler em voz alta. O medo de ser julgada pelos colegas. Naquele momento, compreendi que existem palavras que permanecem escondidas não porque não existam, mas porque ainda não encontraram um lugar seguro para nascer.

Em vez de chamá-la para ler diante da turma, aproximei-me devagar e sentei ao seu lado.

Sorri e, em voz baixa, fiz um convite:

— Você pode ler só para mim.

Ela respirou fundo. Por alguns segundos, permaneceu em silêncio. Depois, quase como quem pedia licença para existir, sua voz começou a surgir. Baixinha, hesitante, interrompida aqui e ali, mas cheia de coragem.

Enquanto eu a escutava, percebi que aquele momento ia muito além da leitura de um texto. O que realmente estava acontecendo era o nascimento da confiança.

Quando terminou, levantei os olhos e sorri. Ela sorriu de volta. Talvez tenha sido a leitura mais bonita daquele dia.

Ao final da aula, fiquei pensando que, antes de ensinar uma criança a escrever para o mundo, precisamos fazer com que ela descubra que sua voz tem valor. Porque ninguém aprende a se expressar quando sente que será julgado. As palavras florescem onde existe acolhimento, respeito e a certeza de que alguém está disposto a escutá-las.

Hoje compreendi que, muitas vezes, o maior aprendizado não está na leitura realizada diante de toda a turma, mas na confiança construída em um encontro silencioso entre professora e estudante.



PARA REFLETIR

Como esperar que uma criança compartilhe suas ideias se ela ainda não se sente segura para expressá-las?



O Adeus que Virou Marca

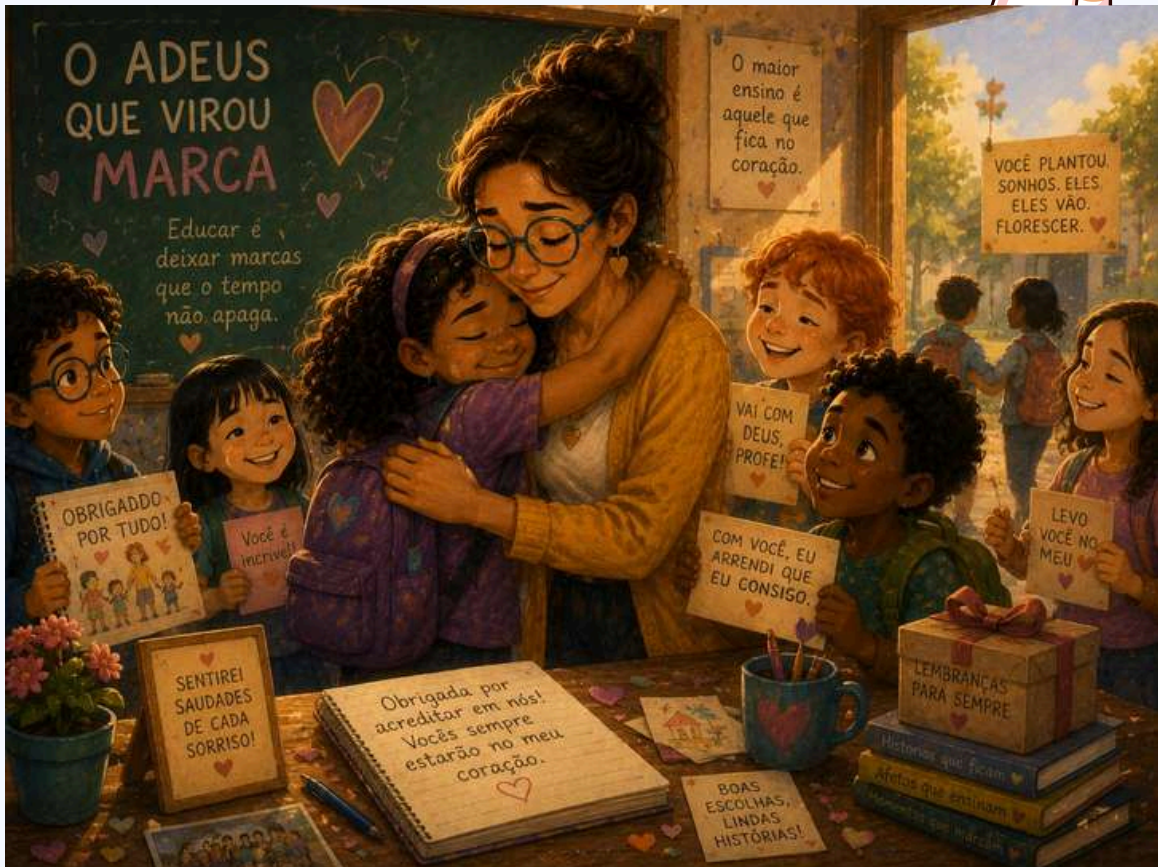
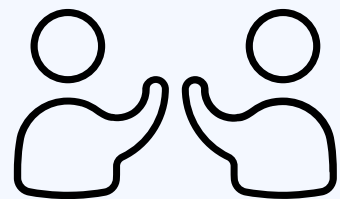


Imagem gerada por IA - Prompt: Último dia de aula, estudantes entregando bilhetes e abraçando a professora, clima de despedida e gratidão, luz dourada de fim de tarde entrando pela janela, atmosfera nostálgica e afetiva, estilo cinematográfico realista.



Querido Diário,

Hoje foi o último dia de aula.

Desde cedo, a sala parecia diferente. As mochilas já estavam organizadas, os materiais sendo guardados aos poucos e, entre uma atividade e outra, as crianças falavam das férias com entusiasmo. Mesmo assim, havia um silêncio diferente atravessando aquele dia, como se todos soubéssemos que um ciclo estava chegando ao fim.

Os abraços demoravam um pouco mais. Os sorrisos vinham acompanhados de olhos marejados. Alguns alunos se aproximavam apenas para dizer "até logo". Outros deixavam pequenos desenhos, bilhetes ou cartas sobre a minha mesa.

Enquanto organizava esses pequenos presentes, encontrei um pedaço de papel dobrado. A letra ainda era insegura, mas a mensagem estava escrita com toda a certeza do mundo:

"Com você, eu aprendi que eu consigo."

Li aquela frase mais de uma vez.

Naquele instante, compreendi que talvez essa fosse a maior aprendizagem construída ao longo daquele ano. Não eram apenas as operações matemáticas, as regras gramaticais ou os conteúdos registrados nos cadernos que aquelas crianças levariam consigo.

O que realmente permaneceria seria algo muito mais difícil de medir: a confiança para tentar, a coragem para errar, a certeza de que eram capazes e o sentimento de que existia alguém que acreditava nelas.

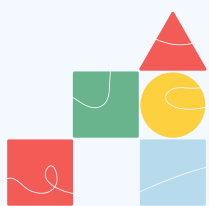
Fechei a porta da sala ao final do dia com a sensação de que ensinar nunca termina quando o ano letivo acaba. Uma parte de cada aluno segue seu caminho levando um pouco daquilo que viveu na escola. E, ao mesmo tempo, uma parte de cada um deles permanece comigo, lembrando-me todos os dias por que escolhi ser professora.

Hoje entendi que o maior legado da docência não está apenas no que ensinamos, mas naquilo que ajudamos cada criança a acreditar sobre si mesma.



PARA REFLETIR

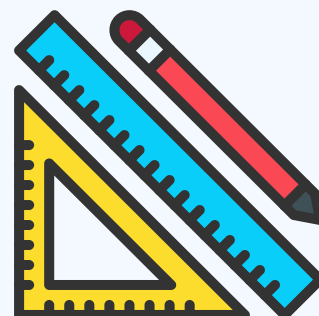
Que marcas estamos deixando na vida das crianças que hoje passam por nossa sala de aula?



A Geometria do Brincar



Imagem gerada por IA - Prompt: Crianças brincando livremente em uma sala de educação infantil, uma criança inicialmente observando de longe e depois participando da brincadeira, movimento, alegria e inclusão, ambiente colorido e acolhedor, estilo ilustrativo realista.



Querido Diário,

Hoje a sala estava cheia de risos, músicas e movimentos. As crianças corriam, cantavam e dançavam livremente, transformando aquele espaço em um cenário de descobertas e alegria.

Enquanto observava a turma, meu olhar encontrou uma criança que permanecia um pouco afastada. Ela assistia aos colegas brincarem, mas seus pés continuavam parados, como se ainda não soubessem que também podiam fazer parte daquele momento.

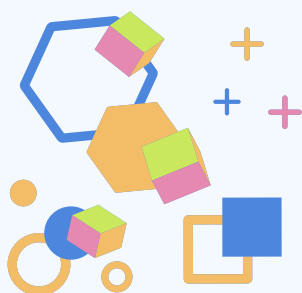
Pensei em chamá-la para participar, mas preferi esperar. Percebi que, às vezes, a melhor forma de incluir uma criança não é insistindo, mas oferecendo tempo para que ela encontre seu próprio jeito de chegar.

Continuei a atividade com o restante da turma. Aos poucos, ela começou a acompanhar a música com pequenos movimentos. Primeiro balançou o corpo bem discretamente. Depois tentou imitar um dos colegas. Alguns minutos mais tarde, já sorria enquanto dançava junto com todos.

Foi um movimento simples, quase imperceptível para quem olhava de fora. Para mim, porém, significava muito. Não era apenas uma criança entrando em uma brincadeira; era alguém vencendo a insegurança e descobrindo que também pertencia àquele grupo.

Naquele instante, compreendi que muitas aprendizagens acontecem sem que precisemos explicá-las. Elas nascem das experiências vividas, das relações construídas e da liberdade que cada criança encontra para participar no seu próprio tempo.

Hoje saí da escola pensando que brincar também é uma forma de aprender. Quando a criança se sente acolhida, respeitada e feliz para experimentar, o conhecimento deixa de ser apenas uma atividade planejada e passa a fazer parte da sua própria experiência.



PARA REFLETIR

*Quantas aprendizagens
acontecem quando damos à
criança a liberdade de
participar no seu próprio
tempo?*



O Voo da Semente



Imagem gerada por IA - Prompt: Professora lendo um bilhete escrito por uma criança com a frase "eu aprendi que consigo", imagem simbólica de uma pequena semente transformando-se em pássaro ou voando ao céu, representando autonomia e crescimento, estilo poético realista.



Querido Diário,

Hoje encerramos mais um ano letivo.

Desde que entrei na sala, senti que aquele não seria um dia como os outros. Entre a alegria pelas férias que se aproximavam e a tristeza da despedida, cada abraço parecia durar um pouco mais. As crianças organizavam seus materiais, trocavam desenhos, entregavam pequenos bilhetes e, de tempos em tempos, perguntavam se eu sentiria saudades.

A verdade é que eu já estava sentindo.

Enquanto guardava alguns presentes sobre a mesa, um aluno aproximou-se devagar. Ficou alguns segundos em silêncio e, antes de sair da sala, disse apenas:

— Professora, eu aprendi que consigo.

Foram poucas palavras, mas elas permaneceram comigo pelo resto do dia.

Naquele instante, compreendi que aquela frase carregava um significado muito maior do que qualquer conteúdo trabalhado durante o ano. Mais do que aprender a ler, escrever, resolver problemas ou realizar atividades, aquela criança havia descoberto algo essencial: acreditava em si mesma.

Pensei em quantas vezes ela chegou insegura, com medo de errar, dizendo que não conseguiria. Lembrei-me das pequenas conquistas, das tentativas, dos recomeços e de cada momento em que foi preciso apenas alguém acreditar nela um pouco mais. Hoje percebo que essa talvez seja uma das maiores responsabilidades da docência. Ensinamos conteúdos, é verdade. Mas também ajudamos a construir coragem, autonomia, autoestima e confiança.

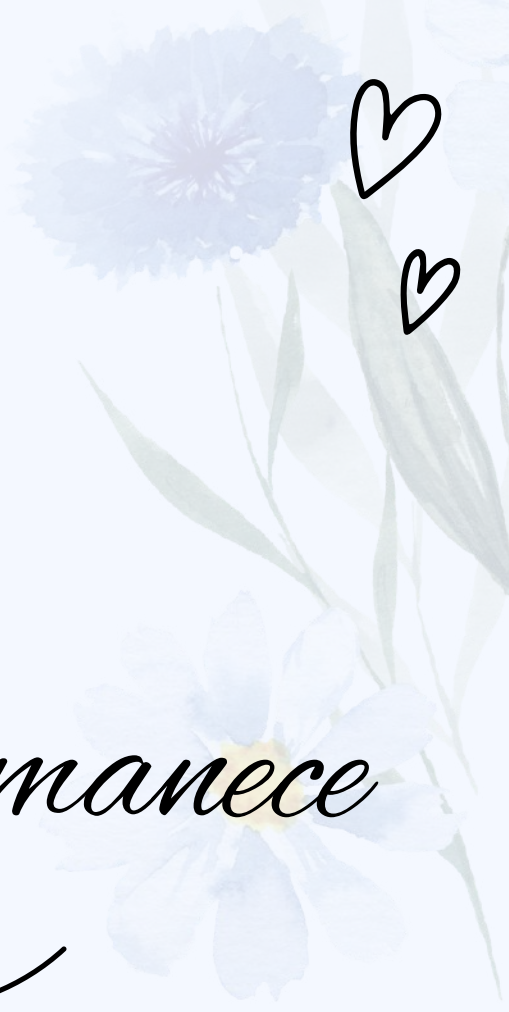
Ao fechar a porta da sala pela última vez neste ano, levei comigo a certeza de que existem aprendizagens que não aparecem no boletim, mas permanecem para sempre na vida de uma criança.

E talvez seja justamente essa a mais importante de todas.

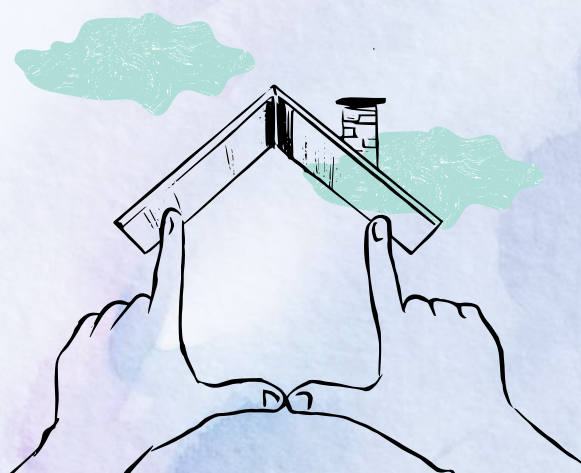


PARA REFLETIR

*Será que o maior
aprendizado que um aluno
leva da escola é o
conteúdo... ou a certeza de
que é capaz?*



Afeto que Permanece

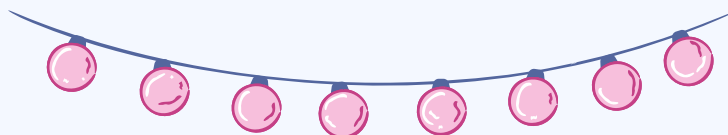




Além dos Conteúdos, o Coração ✨



Imagem gerada por IA - Prompt: Sala de aula representada como um organismo vivo formado por laços luminosos entre professora e estudantes, simbolizando relações humanas e aprendizagem significativa, estilo conceitual realista anime.



Querido Diário,

Hoje, enquanto caminhava pelos corredores da escola, parei por alguns instantes apenas para observar o movimento. Crianças correndo, risadas ecoando pelas salas, professores conversando, funcionários organizando a rotina... Tudo parecia acontecer ao mesmo tempo, mas, de alguma forma, cada gesto carregava um significado.

Foi então que percebi que a escola nunca foi apenas um prédio. Ela é feita das pessoas que a habitam, dos encontros que acontecem todos os dias e das histórias que se cruzam em cada sala, em cada corredor e em cada abraço.

Ao longo da minha trajetória, compreendi que ensinar vai muito além de explicar conteúdos ou preencher cadernos. Antes de qualquer aprendizagem, existe uma criança que chega trazendo sua história, seus medos, suas descobertas, seus sonhos e suas experiências. E é com essa criança que o professor se encontra todos os dias.

Hoje, quando entro em sala de aula, não vejo apenas alunos esperando por uma explicação. Vejo pessoas em processo de formação, cada uma com seu tempo, suas possibilidades e sua maneira de aprender.

Talvez seja por isso que a escola ocupe um lugar tão especial na minha vida. Porque foi nela que aprendi que educar não significa apenas transmitir conhecimentos, mas construir vínculos, acolher histórias e acreditar no potencial de cada criança.

No fim do dia, compreendi que são justamente esses encontros que transformam a escola em muito mais do que um espaço de aprendizagem. Eles a transformam em um lugar onde, todos os dias, vidas se encontram e, pouco a pouco, também se transformam.



PARA REFLETIR

Será que enxergamos apenas alunos em nossas salas de aula ou as histórias que cada criança carrega consigo?



O Abrigo da Confiança



Imagem gerada por IA - Prompt: Criar uma ilustração digital premium em estilo aquarela + animação cinematográfica (Disney/Ghibli), com iluminação quente do pôr do sol entrando pelas grandes janelas de uma sala de aula ou ateliê pedagógico. O ambiente deve transmitir acolhimento, criatividade, memória e aprendizagem.



Querido Diário,

Hoje percebo que minhas próprias memórias escolares continuam presentes na professora que me tornei. Sempre que recordo as experiências de acolhimento, incentivo e cuidado que vivi ao longo da minha trajetória, compreendo o quanto um ambiente seguro pode transformar o desenvolvimento de uma criança.

Talvez seja por isso que, todos os dias, procuro construir uma sala de aula onde a escuta, o respeito e a valorização das singularidades de cada estudante estejam presentes. Aprendi que nem sempre aquilo que uma criança mais precisa dizer é expresso em palavras.

Muitas vezes, é no silêncio, em um olhar desviado, em um gesto tímido ou em uma insegurança quase imperceptível que encontro os sinais de que alguém precisa apenas ser acolhido.

Por isso, busco estar atenta a esses pequenos detalhes. Observo os gestos, respeito os tempos e procuro criar um ambiente em que cada criança se sinta segura para participar, aprender e descobrir suas próprias possibilidades.

Hoje compreendo que a afetividade nunca foi um caminho diferente da aprendizagem. Pelo contrário. É por meio das relações de confiança, do acolhimento e do respeito que o conhecimento encontra espaço para fazer sentido e se tornar uma experiência verdadeiramente significativa.



PARA REFLETIR

*Quantas histórias
permanecem invisíveis
quando deixamos de
observar os pequenos
gestos das crianças?*



A Alquimia do Vínculo



Imagem gerada por IA - Prompt: Criar uma ilustração digital premium Ponte luminosa conectando professora e estudantes, representando emoções transformadas em aprendizagem, elementos simbólicos de crescimento, afeto e desenvolvimento humano, estilo realista poético.



Querido Diário,

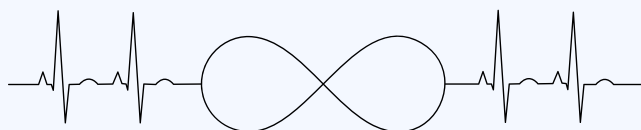
Hoje, mais uma vez, terminei o dia convencida de que ninguém aprende apenas com explicações. Antes de qualquer conteúdo, existem sentimentos. E são eles que, muitas vezes, aproximam ou afastam uma criança da aprendizagem.

Ao longo da minha caminhada como professora, percebi que a insegurança costuma levantar barreiras difíceis de atravessar. Por outro lado, quando uma criança se sente acolhida, respeitada e compreendida, ela encontra coragem para tentar, perguntar, errar e aprender.

Talvez seja por isso que minha prática esteja sempre em movimento. Procuro reinventar caminhos, experimentar novas estratégias e olhar para cada estudante para além das notas ou dos resultados. Busco reconhecer suas conquistas, mas também suas emoções, seus medos, suas dúvidas e tudo aquilo que faz parte do seu processo de aprender.

Hoje compreendo que o conhecimento floresce com mais intensidade quando encontra um ambiente de confiança. Quando a criança se sente segura, aprender deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma experiência de descoberta, curiosidade e alegria.

É essa certeza que levo comigo todos os dias ao entrar na sala de aula: ensinar é, antes de tudo, construir relações que permitam a cada estudante acreditar em si mesmo e descobrir que é capaz de aprender.



PARA REFLETIR

*Que espaço as emoções
ocupam em nossa prática
pedagógica?*

Ressignificar para Florescer



Imagem gerada por IA - Prompt: Criar uma ilustração digital premium - Mosaico formado por memórias escolares transformando-se em flores coloridas, simbolizando crescimento pessoal, identidade docente e construção de vínculos afetivos, estilo artístico delicado e inspirador.



Querido Diário,

Hoje percebo que a professora que me tornei não nasceu apenas dos livros que li ou das formações que participei. Ela foi sendo construída pelas lembranças que carregou, pelos desafios que enfrentei, pelas pessoas que acreditaram em mim e pelos vínculos que marcaram minha trajetória.

Cada experiência vivida deixou uma marca. Algumas nasceram das dificuldades, outras do acolhimento, da confiança e do incentivo que encontrei ao longo do caminho. São essas memórias que, ainda hoje, orientam a forma como escolho ensinar.

Revisitar minha história é também ressignificá-la. É compreender que tudo o que vivi pode ganhar um novo sentido quando se transforma em compromisso com aqueles que hoje caminham ao meu lado.

Por isso, todos os dias, procuro ser a presença que acolhe, a mão que oferece segurança e o sorriso que faz uma criança sentir que pertence àquele lugar. Sei que nem sempre meus alunos se lembrarão de cada atividade realizada ou de todos os conteúdos ensinados, mas espero que levem consigo a lembrança de que, dentro da minha sala de aula, foram vistos, respeitados e acreditaram um pouco mais em si mesmos.

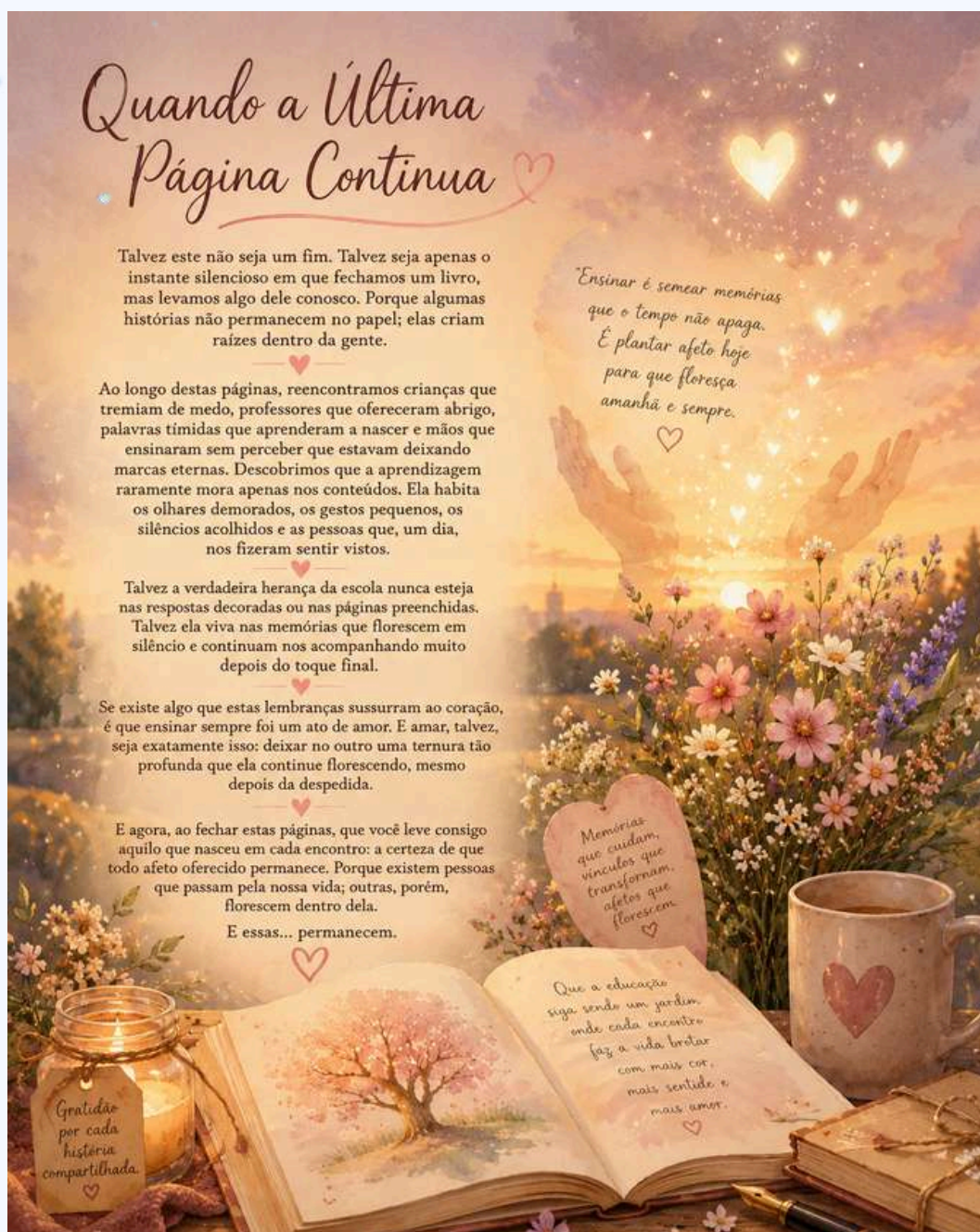
Hoje compreendo que ensinar também é construir memórias. E talvez esse seja um dos maiores privilégios da docência: participar, ainda que de forma silenciosa, das histórias que cada criança levará consigo por toda a vida.



PARA REFLETIR

*Quando nossos alunos
olharem para trás, que
parte de nós continuará
vivendo em suas
lembranças?*

Quando a Última Página Continua



Querido Diário,

Hoje chego ao fim destas páginas com a sensação de que esta história não termina aqui.

Ao longo da escrita, voltei a lugares que pareciam adormecidos na minha memória. Revivi a menina que caminhava pela estrada de chão para chegar à escola, lembrei dos gestos de cuidado que marcaram minha infância, reencontrei professoras que acreditaram em mim quando eu mesma duvidava e compreendi, mais uma vez, como essas experiências continuam presentes na professora que sou hoje. Também recordei os rostos dos meus alunos, seus medos, suas descobertas, suas conquistas e os pequenos momentos que, muitas vezes, passam despercebidos na rotina, mas permanecem vivos na memória de quem os vive.

Enquanto escrevia, percebi que a aprendizagem nunca esteve apenas nos conteúdos ensinados. Ela nasceu dos encontros, dos olhares, das palavras de incentivo, das escutas silenciosas e dos gestos de acolhimento que fizeram cada criança sentir que era importante.

Hoje compreendo que a escola deixa marcas que nem sempre aparecem nos cadernos ou nos boletins. Muitas delas permanecem guardadas no coração e continuam acompanhando nossos estudantes muito tempo depois que eles deixam a sala de aula.

Talvez seja esse o verdadeiro sentido da docência.

Ensinar é acreditar que um gesto de cuidado, uma palavra de incentivo ou um olhar de confiança podem transformar a história de alguém, mesmo quando nunca chegamos a conhecer toda a dimensão dessa transformação.

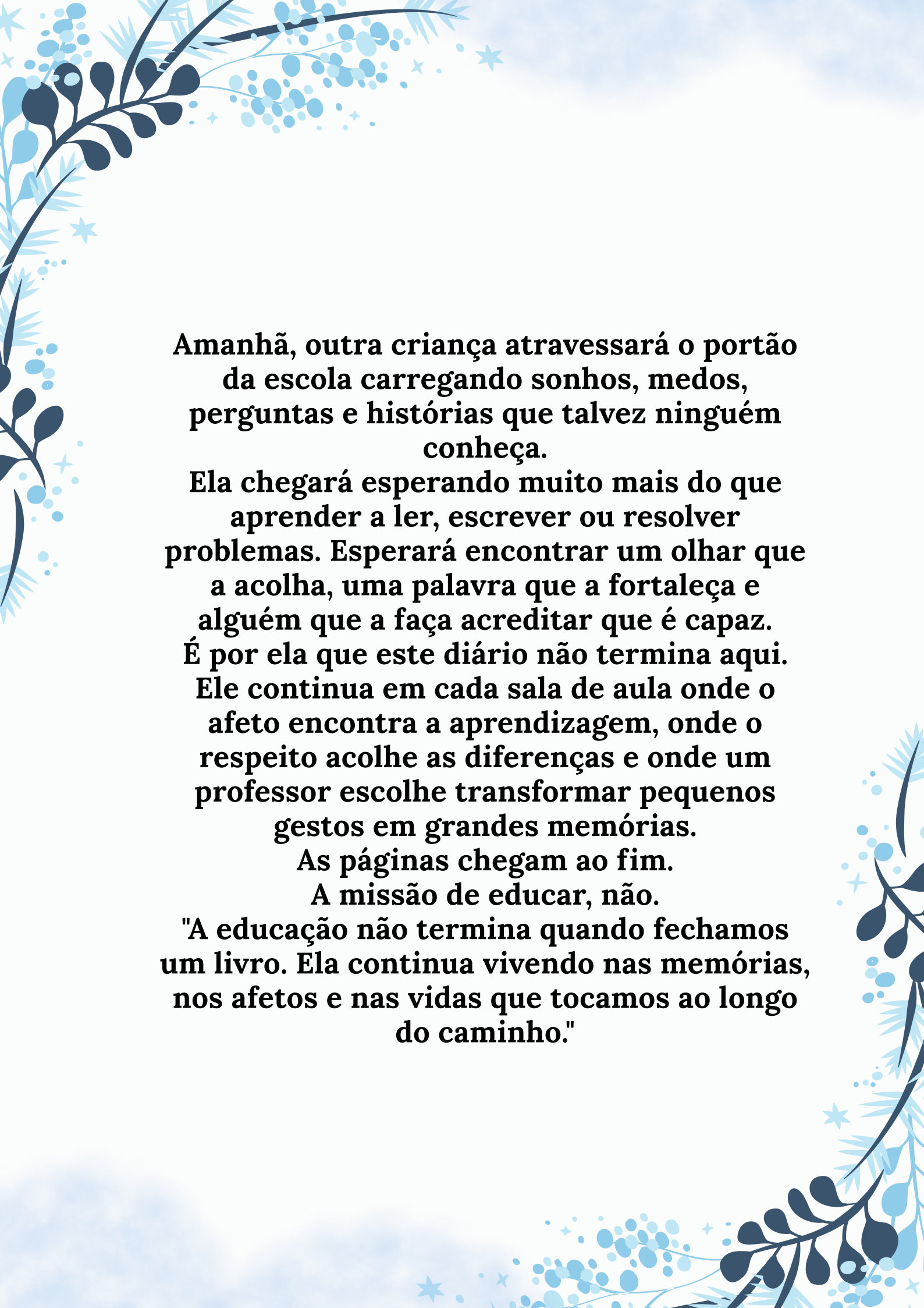
Ao fechar este diário, levo comigo a certeza de que cada encontro vivido fez de mim uma professora melhor. E espero, de todo o coração, que eu também tenha deixado, na vida dos meus alunos, lembranças capazes de lhes oferecer coragem, esperança e confiança para seguir seus próprios caminhos.

Porque algumas pessoas passam por nossa vida.

Outras permanecem em nossas lembranças.

E há aquelas que, por meio do afeto, do cuidado e da educação, continuam vivendo em nós, mesmo quando o tempo segue seu curso.

É por elas — e por tudo o que aprendi ao lado delas — que continuo acreditando no poder transformador da educação.



**Amanhã, outra criança atravessará o portão
da escola carregando sonhos, medos,
perguntas e histórias que talvez ninguém
conheça.**

**Ela chegará esperando muito mais do que
aprender a ler, escrever ou resolver
problemas. Esperará encontrar um olhar que
a acolha, uma palavra que a fortaleça e
alguém que a faça acreditar que é capaz.
É por ela que este diário não termina aqui.
Ele continua em cada sala de aula onde o
afeto encontra a aprendizagem, onde o
respeito acolhe as diferenças e onde um
professor escolhe transformar pequenos
gestos em grandes memórias.**

As páginas chegam ao fim.

A missão de educar, não.

**"A educação não termina quando fechamos
um livro. Ela continua vivendo nas memórias,
nos afetos e nas vidas que tocamos ao longo
do caminho."**



*A educação não termina quando
fechamos um livro. Ela continua
vivendo nas memórias, nos afetos e
nas vidas que tocamos ao longo do
caminho.*

*Com carinho,
Caroline Wames*