

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
ENSINO DE FÍSICA

Jenifer Laís de Lara

**MATEMÁTICA E AFETIVIDADE:**  
RELAÇÕES E ENUNCIACÕES DE ACADÊMICOS E EGRESSOS DOS  
CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA  
UFSM

Santa Maria, RS  
2023

Jenifer Laís de Lara

**MATEMÁTICA E AFETIVIDADE:**  
RELAÇÕES E ENUNCIÇÕES DE ACADÊMICOS E EGRESSOS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA UFSM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Fajardo  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Santa Maria, RS  
2023

de Lara, Jenifer Laís  
MATEMÁTICA E AFETIVIDADE: RELAÇÕES E ENUNCIÇÕES DE  
ACADÊMICOS E EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA UFSM / Jenifer Laís de Lara.-  
2023.

138 p.; 30 cm

Orientador: Ricardo Fajardo  
Coorientadora: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de  
Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, RS,  
2023

1. Afetividade. 2. Aprendizagem de Matemática. 3.  
Ensino de Matemática. 4. Relações. I. Fajardo, Ricardo  
II. Lopes, Anemari Roesler Luersen Vieira III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JENIFER LAÍS DE LARA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Jenifer Laís de Lara**

**MATEMÁTICA E AFETIVIDADE:  
RELAÇÕES E ENUNCIÇÕES DE ACADÊMICOS E EGRESSOS DOS CURSOS DE  
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA UFSM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Aprovada em

---

**Ricardo Fajardo, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Dra. (UFSM)**  
(Coorientadora)

---

**Dilza Côco, Dra. (IFES)**

---

**Maria Cecília Pereira Santarosa, Dra. (UFSM)**

---

**Vaneza De Carli Turbo, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

## AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de dissertação não é sozinho, nesse tempo algumas pessoas se tornaram essenciais e de imensa importância, tanto que merecem destaque aqui. Portanto, gostaria de agradecer:

A Deus, pela vida e por muitas vezes me dar forças para seguir em frente.

Aos meus pais, por confiarem em mim, me darem suporte e apoio, e não medirem esforços, principalmente, na mudança, quando a presença física é menor, mas o amor não diminui.

Ao meu orientador, professor Ricardo Fajardo, pelos longos anos de orientação, os quais me moldaram como acadêmica e, também, mestranda. A sua dedicação à docência é admirável.

À minha coorientadora, professora Anemari Lopes, pelo aceite de também me orientar nesse processo, meu carinho e admiração são enormes a essa profissional.

Aos meus amigos de Paraíso do Sul, pelos anos de amizade. Não é possível descrever o quanto são essenciais por estarem do meu lado em diferentes momentos da minha vida.

À minha família, que teve de entender minhas ausências e minhas escolhas ao longo dessa caminhada.

Aos amigos de Santa Maria, cidade onde tive oportunidades únicas e que deixou marcas e pessoas que levo comigo para sempre.

Aos meus antigos alunos do Colégio Coronel Pilar, os quais serão sempre lembrados com carinho. Com eles tive a dimensão de como é gratificante a docência e reconheci meu papel como professora.

Aos meus queridos colegas da Escola Vespasiano Martins, pelo acolhimento e convívio diário carregado de compromisso com a Educação e com o cultivo de um próspero ambiente de trabalho.

Aos meus amigos de Campo Grande, que foram incríveis desde o primeiro momento que me mudei, sou grata pelo carinho.

Aos professores que passaram em todos os momentos da minha trajetória escolar e acadêmica, que me apresentaram o afeto na forma de se comunicar e ensinar.

A UFSM, que vai além de uma Instituição de Ensino Superior e se torna um lar durante a graduação e que sempre vai ficar como uma casa na minha lembrança.

Às professoras membras da banca desta dissertação, professoras Dilza, Maria Cecília e Vaneza, por terem aceito o convite e dedicado seu tempo para leitura e contribuições.

Aos demais que de alguma forma participaram dessa caminhada comigo, com algum suporte ou palavra de incentivo. Este trabalho devo a todos aqui mencionados, que me motivaram a continuar conquistando lugares aos quais eu não imaginava chegar.

Todos fazem parte deste trabalho. A afetividade é construída nessas relações de trocas com pessoas dispostas a serem afetadas. Sou grata por todos que se dispuseram e que continuam fazendo parte da minha história.

*Viver é arriscar afetos.*

(Autor desconhecido)

## RESUMO

### **MATEMÁTICA E AFETIVIDADE: RELAÇÕES E ENUNCIÇÕES DE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA UFSM**

AUTORA: Jenifer Laís de Lara

Orientador: Ricardo Fajardo

Coorientadora: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

A afetividade, ao estar imbricada no processo de ensino e aprendizagem, pode vir a melhorar o aprender e o gostar de Matemática. Considerando-se que, em qualquer nível de ensino, se trabalha com seres humanos em constante desenvolvimento, em que as emoções e os afetos estão presentes em sala de aula, entende-se essencial trabalhar com um viés afetivo. Afetividade no sentido de abertura ao diálogo, às trocas de ideias e experiências e o respeito de todos os sujeitos inseridos no âmbito de sala de aula. O presente estudo tem como problemática de pesquisa a pergunta “Como/ou se a temática afetividade está colocada na formação inicial acadêmica de professores (ou futuros professores) que ensinam Matemática na Educação Básica; e quais os entendimentos de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria a respeito das relações afetivas construídas em sala de aula, seja em ambiente de ensino presencial ou virtual?”. Para responder a essa pergunta, tem-se como objetivo investigar como o tema afetividade está presente na formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Básica, e as observações de acadêmicos e egressos dos cursos supracitados. Como referencial teórico, este estudo embasou-se nos princípios de Lev Vygostky, pioneiro nos estudos de desenvolvimento humano com perspectiva na afetividade, assim como os de Leite e Tassoni, estudiosos mais contemporâneos que destacam a perspectiva afetiva na Educação. Por meio da abordagem qualitativa, a metodologia seguiu a análise dos Projetos Curriculares dos Cursos da UFSM, a realização de entrevistas com os acadêmicos e egressos deles, que se voluntariaram e, por fim, foram discutidas as opiniões desses sujeitos a respeito das temáticas envolvidas. Concluiu-se que o tema Afetividade é muito pouco abordado em pesquisas, assim como raramente mencionado nos documentos norteadores dos cursos. Os sujeitos entrevistados, em suas falas, não recordaram ter visto o tema trabalhado em sala de aula. Entretanto, todos destacaram que as boas relações aí construídas podem facilitar a aprendizagem de Matemática.

**Palavras-chaves:** Afetividade. Aprendizagem de Matemática. Ensino de Matemática. Relações.



## ABSTRACT

### **MATH AND AFFECTIVITY: RELATIONS AND ENUNCIATIONS OF STUDENTS OF THE UNDERGRADUATE COURSES IN MATHEMATICS AND PEDAGOGY AT UFSM**

AUTHOR: Jenifer Laís de Lara

Advisor: Ricardo Fajardo

Co-advisor: Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes

Affection, by being imbricated in the teaching and learning process, can improve learning and linking Mathematics. Considering that, at any level of education, one works with human beings in constant development, in which emotions and affections are present in the classroom, it is essential to work with an affective bias. Affectivity in the sense of openness to dialogue, to the exchange of ideas and experiences and respect for all subjects within the classroom. The present study has as its research problem the question “How/or if the theme of affectivity is placed in the initial academic training of teachers (or future teachers) who teach Mathematics in Basic Education, and what the understandings of students from the Licentiate Degree in Mathematics and Pedagogy at the Federal University of Santa Maria, regarding the affective relationships built in the classroom, whether in a face-to-face or virtual teaching environment?”. To answer this question, the objective is to investigate how the theme of affectivity is present in the initial training of teachers who teach Mathematics in Basic Education, and observations of academics and graduates of aforementioned courses. As a theoretical framework, this study was based on the principles of Lev Vygostky, a pioneer in human development studies with a perspective on affectivity, as well as those of Leite and Tassoni, more contemporary scholars who highlight the affective perspective in Education. Through the qualitative approach, the methodology followed the analysis of the Curricular Projects of the UFSM Courses, the realization of interviews with the academics and their graduates, who volunteered and, finally, the opinions of these subjects regarding the themes involved were discussed. It was concluded that the theme of Affectivity is very little addressed in research, as well as rarely mentioned in the guiding documents of the courses. The interviewees, in their statements, did not remember having seen the theme worked on in the classroom. However, all of them pointed out that the good relationships built there can facilitate the learning of Mathematics.

**Keywords:** Affectivity. Mathematics Learning. Mathematics Teaching. Relations.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Experiências com alunas em sala de aula.....	41
FIGURA 2 – Disciplinas sugeridas para o 1.º semestre no curso de LM.....	57
FIGURA 3 – Disciplinas sugeridas para o 2.º semestre no curso de LM.....	57
FIGURA 4 – Disciplinas sugeridas para o 3.º semestre no curso de LM.....	58
FIGURA 5 – Disciplinas sugeridas para o 4.º semestre no curso de LM.....	58
FIGURA 6 – Disciplinas sugeridas para o 5.º semestre no curso de LM.....	59
FIGURA 7 – Disciplinas sugeridas para o 6.º semestre no curso de LM.....	59
FIGURA 8 – Disciplinas sugeridas para o 7.º semestre no curso de LM.....	60
FIGURA 9 – Disciplinas sugeridas para o 8.º semestre no curso de LM.....	60
FIGURA 10 – Disciplinas sugeridas para o 1.º semestre no curso de LP.....	63
FIGURA 11 – Disciplinas sugeridas para o 2.º semestre no curso de LP.....	64
FIGURA 12 – Disciplinas sugeridas para o 3.º semestre no curso de LP.....	65
FIGURA 13 – Disciplinas sugeridas para o 4.º semestre no curso de LP.....	65
FIGURA 14 – Disciplinas sugeridas para o 5.º semestre no curso de LP.....	66
FIGURA 15 – Disciplinas sugeridas para o 6.º semestre no curso de LP.....	66
FIGURA 16 – Disciplinas sugeridas para o 7.º semestre no curso de LP.....	67
FIGURA 17 – Disciplinas sugeridas para o 8.º semestre no curso de LP.....	68
FIGURA 18 – Disciplinas sugeridas para o 9.º semestre no curso de LP.....	68

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caminhos de um planejamento afetivo.....	27
QUADRO 2 – Resultado da pesquisa com os descritores A, M, ES, LM.....	34
QUADRO 3 – Listagem dos trabalhos selecionados.....	34
QUADRO 4 – Roteiros das Sessões do Grupo Focal.....	44
QUADRO 5 – Perguntas norteadoras da entrevista.....	49
QUADRO 6 – Perguntas do questionário no <i>Google</i> Formulários.....	50
QUADRO 7 – Informações básicas dos entrevistados (LM).....	72
QUADRO 8 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (LM).....	73
QUADRO 9 – Lembranças da transição dos AIEF para os AFEF (LM).....	74
QUADRO 10 – Lembranças sobre os professores com maior proximidade (LM).....	76
QUADRO 11 – Respostas sobre o conteúdo que tinham mais segurança (LM).....	77
QUADRO 12 – Lembranças sobre o Ensino Médio (LM).....	79
QUADRO 13 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Matemática.....	83
QUADRO 14 – Interesse pelas disciplinas do curso (LM).....	85
QUADRO 15 – Observações de aulas mais atrativas no Ensino Superior (LM).....	87
QUADRO 16 – Importância das aulas de “tira dúvidas” (LM).....	90
QUADRO 17 – Considerações a respeito de professores considerados “bonzinhos” (LM)....	92
QUADRO 18 – A aprendizagem em disciplinas “facilitadas” (LM).....	94
QUADRO 19 – O que é ser um professor afetivo? (LM).....	95
QUADRO 20 – Relações entre acadêmicos e docentes: estritamente profissionais? (LM)....	97
QUADRO 21 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (LM).....	98
QUADRO 22 – Conhecimento da Teoria da Afetividade durante o curso (LM).....	100
QUADRO 23 – Informações básicas dos entrevistados (LP).....	102
QUADRO 24 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (LP).....	102
QUADRO 25 – Lembranças da transição dos AIEF para os AFEF (LP).....	104
QUADRO 26 – Respostas sobre o conteúdo que tinham mais segurança (LP).....	105
QUADRO 27 – Lembranças sobre os professores com maior proximidade (LP).....	106
QUADRO 28 – Lembranças sobre o Ensino Médio (LP).....	108
QUADRO 29 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Pedagogia.....	111
QUADRO 30 – Interesse pelas disciplinas do curso (LP).....	113
QUADRO 31 – Observações de aulas mais atrativas no Ensino Superior (LP).....	115
QUADRO 32 – Considerações sobre a importância de diálogos entre discentes e docentes.	116

QUADRO 33 – Importância da aula de “tira dúvidas” (LP).....	117
QUADRO 34 – Considerações sobre os docentes que não auxiliaram nas solicitações (LP).....	118
QUADRO 35 – Considerações a respeito de professores considerados “bonzinhos” (LP)....	119
QUADRO 36 – O que é ser um professor afetivo?.....	121
QUADRO 37 – Relações entre acadêmicos e docentes: estritamente profissionais?.....	122
QUADRO 38 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (LP).....	123
QUADRO 39 – Conhecimento da Teoria da Afetividade durante o curso.....	124

## LISTA DE SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
AFEF	Anos Finais do Ensino Fundamental
BA	Bahia
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LM	Licenciatura em Matemática
LP	Licenciatura em Pedagogia
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UNIAN	Universidade Anhanguera de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
REDE	Regime de Exercícios Domiciliares Especiais
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1	JUSTIFICATIVA PESSOAL.....	16
1.2	JUSTIFICATIVA ACADÊMICA.....	17
1.3	OBJETIVOS.....	20
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral.....</b>	<b>20</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>22</b>
2.1	ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES À AFETIVIDADE.....	22
2.2	A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA.....	25
2.3	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A AFETIVIDADE.....	30
2.4	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AFETIVIDADE, ENSINO SUPERIOR E AFETIVIDADE.....	33
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
3.1	ANÁLISE DOCUMENTAL – PPC.....	47
3.2	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	48
3.3	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES <i>A POSTERIORI</i> .....	52
<b>4</b>	<b>PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS INVESTIGADOS.....</b>	<b>53</b>
4.1	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSM.....	53
4.2	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM.....	62
<b>5</b>	<b>DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>70</b>
5.1	CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS REFERENTES AO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSM.....	72
5.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS REFERENTES AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM.....	101
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, optamos por realizar uma justificativa pessoal da autora dessa dissertação, por acreditar que os afetos se perpassam em todos os âmbitos da vida, seja na carreira, na família, nos relacionamentos e, assim, na escrita de um trabalho não seria diferente. Dessa forma, fazemos o uso de primeira pessoa do singular. No entanto, no texto em geral será usada a primeira pessoa do plural por entender que foi construída com a contribuição de outros sujeitos.

### 1.1 JUSTIFICATIVA PESSOAL

Acredito que desde muito nova, a educação mostrava-se muito presente na minha vida. Iniciei a trajetória escolar antes mesmo da idade obrigatória e, com o passar dos anos, pude perceber o quanto a relação com os professores da Educação Básica faziam com que a forma com que eu me comunicava em sala de aula modificasse conforme era essa troca. Não há muitos destaques de relações com uma certa negatividade entre os envolvidos. Mas era perceptível que, quando havia espaço para a fala, para o diálogo, aprender em conjunto etc., a compreensão de determinado conhecimento era mais facilitada.

Não havia percepção de que aquelas formas de vivenciar a sala de aula, ainda como aluna, influenciavam diretamente na minha aprendizagem. Por ocorrer de alguns professores sempre se mostrarem abertos a trocar ideias, conversar, se dedicarem a se relacionar com os estudantes e, não apenas, apresentar os conteúdos, fazer avaliações e não se dispor a ouvi-los, tomei a iniciativa de escolher um curso voltado para a formação de professores. Ao chegar ao Ensino Médio, finalmente, pude ter a certeza de que gostaria de cursar a graduação de Licenciatura em Matemática.

Como tinha facilidade com a Matemática, buscava me conectar com aqueles professores que ministravam essa disciplina, e isso favoreceu para a escolha da Licenciatura em Matemática. Fez-me, também, perceber que a relação com o conhecimento é importante, visto que faz diferença para a aprendizagem. Ao chegar ao Ensino Superior, oriunda de um ensino público durante toda a Educação Básica, tive de me adaptar ao movimento de um curso de graduação. Quanto a isso, refiro-me à forma como estudo e aprendo.

Apenas fui entender a forma como acontecia minha aprendizagem quando me deparei



com a Teoria da Afetividade, em uma disciplina optativa intitulada “Psicologia das Relações Educacionais”, ofertada pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na qual realizei um curso de formação. Por ser uma disciplina complementar de graduação – obrigatória apenas no curso de Educação Especial – ela poderia ser cursada em quaisquer outros cursos, o que foi o meu caso. Não foi na grade curricular da minha formação inicial que tive acesso a esse tema.

Foi nessa disciplina que pude perceber teoricamente o que vivenciava na prática, ou seja, a forma que me relacionava com os docentes afetava diretamente no modo de aprender os conteúdos específicos. A partir de então, comecei a ter mais curiosidade a respeito desse tema e procurei levar para o curso de Licenciatura em Matemática a ideia de que a afetividade é tão importante quanto aprender demonstrações de teoremas. Não como uma regra imposta, mas como um novo método de humanizar as relações entre professores e alunos em sala de aula ou mesmo fora, como em aulas de dúvidas.

Por conseguinte, voltada para essa temática, realizei a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2020, cujo título foi “Aspectos Afetivos e Ensino Superior: a relação da matemática com a afetividade”<sup>1</sup>. Como foi desenvolvido durante o ensino remoto pelo Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) teve suas restrições. Para conhecer como o tema tem sido estudado na literatura acadêmica, fui à procura de dissertações e teses dos anos de 2015 a 2019 que se relacionassem a Matemática, Afetividade e Ensino Superior e encontrei apenas três estudos, o que me levou a inferir haver uma demanda de pesquisa nessa área.

E então logo após o fim da graduação, em 2021, participei da seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, no qual fui aprovada, e optei seguir estudando o tema afetividade para entendê-lo melhor, visto ter constatado a falta de estudos voltados ao tema, em especial no Ensino Superior, já que a maioria está relacionada com o Ensino Infantil. Portanto, a seguir, apresento os motivos acadêmicos para a realização desta pesquisa.

## 1.2 JUSTIFICATIVA ACADÊMICA

Em uma aula estão imbricados diferentes tipos de relações. Afinal, ela é composta por

---

<sup>1</sup> Não disponível digitalmente até o momento da data de novembro de 2023 no *site* do Curso de Matemática.

seres humanos que são diferentes, estão em desenvolvimento e com objetivos em construção. Dessa forma, há diversos pontos de vista envolvidos nesse espaço. Podemos exemplificar algumas dessas trocas, quando se fala de Educação Básica: aluno-conteúdos estudados, professor-aluno, aluno-aluno, escola-aluno, família-escola, entre outras. Como em todas as conexões há sentimentos, emoções, desejos, paixões, valores e o princípio deles seriam os afetos.

O dicionário on-line Michaelis<sup>2</sup> indica que os significados da palavra afetividade são: “1. Qualidade ou caráter daquele que é afetivo. 2. Conjunto de fenômenos psíquicos que se revelam na forma de emoções e de sentimentos. 3. Capacidade do ser humano de reagir prontamente às emoções e aos sentimentos.” Portanto, o significado está ligado diretamente aos estudos da Psicologia. Alguns autores, destacando-se Henri Wallon (2003), Lev Vygotsky<sup>3</sup> (2009), Jean Piaget (2005), Sérgio Leite e Elvira Tassoni (2006), relacionam a afetividade com a Educação, ou seja, veem eles uma ligação entre os termos. No entanto, é preciso tomar certo cuidado ao estabelecer uma conexão entre afetividade e sala de aula. Por exemplo, os aspectos afetivos podem estar interligados às relações amorosas, mas isso é apenas uma das associações que se pode destacar.

A afetividade em relações entre professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor pode ser benéfica no ensino e na aprendizagem, desde que haja um consentimento de ambas as partes para que se tenha uma boa experiência dessa troca, ou seja, que seja amena e saudável. Como mencionam Veras e Ferreira (2010, p. 233): “[...] é possível afirmar que para estabelecer uma relação afetiva é preciso que professores e estudantes estejam dispostos a esse mesmo objetivo, pois a postura que for tomada poderá influenciar na postura do outro, refletindo assim no processo ensino-aprendizagem.”

No entanto, pode ocorrer o contrário, a afetividade se tornar um empecilho; “[...] os alunos podem ou não ‘encantar-se com o estilo’ de cada professor e isso também precisa ser considerado na interação entre professor e aluno” (CAMARGO, 2015, p. 108, grifo do autor). Desse modo, os desejos estão inteiramente postos em sala de aula – mas nem sempre manifestados – tanto do docente, como do estudante, e isso na disciplina de Matemática pode ser um grande diferencial no processo de ensino e aprendizagem.

Isso não significa que o professor deve se deixar levar pelo estudante, submetendo-se

---

<sup>2</sup> Link de acesso ao dicionário on-line: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2022.

<sup>3</sup> Nas diversas traduções dos escritos deste autor, seu nome encontra-se evidenciado de diferentes modos. Em nossa pesquisa, ao nos referirmos ao conjunto de sua obra usaremos “Vygostky” e na citação específica de livros, usaremos a forma como se apresenta nele.

às vontades deles, ignorando o profissionalismo. Para Ortenzi (2006, p. 37), o afeto pode ser construído no dia a dia da sala de aula, ao proporcionar um “compromisso autêntico do professor com os alunos”. E o que deve ser evitado, segundo o autor, seriam o desafeto e o não afeto, que têm significados distintos. O desafeto seria o afeto de forma negativa, ou seja, a relação conflituosa. Já o não afeto seria a ausência do afeto, ou seja, uma relação apática, sem interações. Em vista disso, estudar este tema tem uma grande seriedade para a aprendizagem e para a constituição da profissão docente.

A disciplina de Matemática na Educação Básica, ou até no Ensino Superior, mostra o quanto há uma divergência nessa questão afetiva. Nem sempre a não aprendizagem de determinado conteúdo está ligada diretamente com os encaminhamentos de um docente em sala de aula, ela pode, sim, estar relacionada aos desejos do estudante. Um dos grandes desafios que os professores que ensinam conteúdos matemáticos têm com os seus alunos “[...] não se restringe ao ‘aprender matemática’, mas envolve também o ‘aprender a gostar de matemática’” (LEITE; TASSONI, 2006, p. 16, grifos do autor).

Mesmo que o docente seja o locutor do conhecimento e grande influenciador, não basta que somente essa relação seja favorável. Existe todo um contexto maior para além da sala de aula: o conteúdo específico, os materiais disponíveis, a escola como um todo. E acima de tudo é preciso que haja um ambiente adequado para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem. Um docente comprometido com sua profissão faz diferença na vida de estudantes, seja na Educação Básica seja no Ensino Superior. Como bem lembra Camargo (2015), um docente que sente prazer ao lecionar, que sente prazer em exercer sua profissão, pode proporcionar um ambiente agradável que contagia seus alunos.

Ao levarmos em consideração que a temática afetividade pode não estar contemplada nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Matemática, numa possível característica didática, a presente dissertação mostra uma preocupação nessa questão de querer apresentar aos estudantes que trabalhar já no seu planejamento de ensino de forma afetiva pode desencadear melhores desempenhos. Como indicam Vieira e Brasileiro (2015, p. 1-2) acerca da formação inicial:

Uma educação de qualidade só será possível com uma formação de professores que proporcione uma reflexão contínua nos sujeitos envolvidos, associando os saberes oriundos da formação inicial, não como disciplinas isoladas entre si, mas de forma conectada com as outras áreas de conhecimento. Acreditamos ainda, que a formação inicial do docente deve estar relacionada com a educação básica.

Por isso, a ideia não seria alterar todo um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), mas sim, poder introduzir outros temas além daqueles expostos na grade dos cursos, nesse caso, o

sugerido seria a afetividade. A temática presente nos respectivos projetos poderia gerar um diálogo com o assunto e o Ensino Superior.

Como esta pesquisa tem um viés diferente daqueles que são mais encontrados com relação a afetividade, ou seja, na Educação Infantil<sup>4</sup>, queremos identificar se as relações afetivas favorecem – ou não – o processo de ensino e aprendizagem em qualquer momento da vida do ser humano. Por isso, o destaque será o Ensino Superior, com a intenção de perceber o que acadêmicos notam sobre as trocas com seus docentes em sala de aula. O trabalho evidencia dois cursos presenciais. No entanto, com a pandemia, podemos concluir que mudanças acontecem quando não se espera. Dessa forma, esse estudo, também, se preocupa com a seguinte questão: “Como foram construídas as relações entre acadêmicos e docentes em ambiente virtual de aprendizagem de sala de aula enquanto vigorava o ensino remoto, pelo sistema REDE adotado pela UFSM, durante a pandemia decorrente da Covid-19?”

Todavia, essa não seria a pergunta que norteia esse trabalho, afinal o objetivo é abranger algo maior. Para a problemática de pesquisa, tem-se: “Como/ou se a temática afetividade está colocada na formação inicial acadêmica de professores (e futuros professores) que ensinam Matemática na Educação Básica; e quais as observações de acadêmicos e egressos destes cursos a respeito das relações afetivas construídas em sala de aula, seja em ambiente de ensino presencial ou virtual?”. Portanto, ela engloba também o ensino remoto, trazendo o ambiente virtual para discussão. A fim de responder esse questionamento, apresentamos os objetivos no item a seguir.

### 1.3 OBJETIVOS

Com o propósito de responder à pergunta que norteia esse trabalho, separamos os objetivos em um geral e três específicos:

#### 1.3.1 Objetivo geral

- Investigar como o tema Afetividade está presente na formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e quais as observações de acadêmicos e egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia a respeito das

---

<sup>4</sup> Ao realizar uma pesquisa, no dia 26 de outubro de 2022, na Plataforma Sucupira, utilizando os descritores “Afetividade” AND “Ensino Fundamental” AND “Matemática”, foram encontrados 18 resultados; e, ao colocar “Afetividade” AND “Ensino Superior” AND “Matemática” foram gerados três trabalhos. Daí a afirmação de haver menos estudos no Ensino Superior com relação a Afetividade e Matemática.

relações afetivas construídas em sala de aula, seja em ambiente presencial e virtual.

### **1.3.2 Objetivos específicos**

A fim de atender esse propósito, elencam-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
- Realizar entrevistas com estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática.
- Efetuar uma análise das observações dos participantes acerca das relações afetivas que vivenciam em sala de aula.

O trabalho segue com a revisão de literatura, apresentando inicialmente o que os teóricos discutem sobre o tema afetividade e acerca da formação inicial de professores, isso entrelaçado com o ensino de Matemática. Posteriormente, realizamos um mapeamento de pesquisas que discorrem sobre esses assuntos, finalizando a parte de referencial. Após, indicamos a metodologia que será adotada para a realização dessa dissertação, assim como a produção e a discussão dos dados coletados. Para concluir, estão postas as considerações finais do trabalho e as contribuições possíveis para outros trabalhos da área.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo é construído por diferentes entendimentos. Em um primeiro momento, serão expostos os conhecimentos demonstrados pelos teóricos que discutem a temática afetividade, fazendo assim uma ilustração do que seria esse estudo, comparando a forma com que o sujeito se relaciona. Em um segundo momento, a discussão se remeterá ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, às relações com a afetividade em sala de aula e à Matemática. Por fim, será feito um resumo das pesquisas encontradas que interlaçam Afetividade, Matemática e Ensino Superior.

### 2.1 ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES À AFETIVIDADE

Ao considerar os trabalhos que abordam a temática afetividade, destacamos os estudos de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), o qual associa o desenvolvimento da criança com os aspectos afetivos relacionados com o ensino e a aprendizagem. No TCC da pesquisadora, foram evidenciados outros autores que também abordaram essa temática, como as pesquisas de Henri Wallon (2003) e Jean Piaget (2005), e como eles trataram do assunto. Entretanto, a despeito de eles se debruçarem sobre esse tema, as vertentes teóricas deles não convergem. Então, assim, optamos por nos deter nos trabalhos de Vygotsky.

Lev Vygotsky era russo, foi um importante psicólogo, um dos principais estudiosos quando se abordam temas referentes à Educação no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento do sujeito é um processo construído nas e pelas interações que ele estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido (VYGOTSKY, 2009), sendo ele o propulsor da Teoria Histórico-Cultural.

Segundo essa teoria, o desenvolvimento da criança acontece em dois níveis, sendo o primeiro voltado ao que ela consegue aprender sozinha e o segundo ao desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que ela, a partir da ajuda que terá de um adulto, conseguirá efetuar (EMILIANO; TOMÁS, 2015). Em vista disso, é muito recomendável que o professor tenha isso em mente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>5</sup> que seria a junção dos dois.

Isso significa que a criança, embora apresente um aprendizado (desenvolvimento real), isso não quer dizer que necessariamente ele está acabado (desenvolvimento potencial). Como bem explicam Emiliano e Tomás (2015, p. 62): “Quando a criança alcança um nível no

---

<sup>5</sup> Nas diferentes obras do autor, devido às traduções, também se encontram os termos Zona de Desenvolvimento Iminente, Zona do Próximo Desenvolvimento.

aprendizado escolar, como por exemplo, as quatro operações matemáticas, isso não significa um estágio completo e sim que ela adquiriu bases para um desenvolvimento posterior de operações mais complexas.”

Vygotsky (2017, p. 109), ao comparar teorias de desenvolvimento e aprendizagem, conclui que:

[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da idade escolar. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples, portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética.

Para o autor citado, a criança começa a aprender em seus primeiros momentos de vida, dessa forma, relacionando isso com o desenvolvimento. Nesse caso, tomando por partida que o ser humano está em constante desenvolvimento, logo está em constante aprendizagem, esse aprender prossegue em uma fase da vida até chegarmos ao Ensino Superior. Sempre levando em consideração que: “[...] existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem.” (VIGOTSKY, p. 111, 2017). Por exemplo, “[...] só em determinada idade o aluno é capaz de aprender álgebra” (VIGOTSKY, p. 111, 2017).

Quanto às colocações sobre afetos, sentimentos e emoções, para Vygotsky (2009) quando as palavras são ditas com sentimentos, as ações são intensificadas de formas diferentes. Para ele, as emoções são divididas em dois grupos, o primeiro relaciona-se aos sentimentos positivos (força, satisfação, etc.); e outro, aos negativos (depressão, sofrimento, etc.). “Cada cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou desprazer e as emoções despertadas relacionadas à vivência têm caráter ativo, servindo como organizador interno das reações, estimulando ou inibindo-as”, (VYGOTSKY, 2001 *apud* EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 64). Já na perspectiva da afetividade, Vygotsky (2009) coloca que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. Essas emoções influenciam e, por vezes, definem o comportamento.

Vygotsky (2009) indica que o professor precisa viver de forma completa e única a afetividade na relação com seus alunos, pois desse modo o contato fica mais estreito, e a sala de aula deixa de ser um espaço onde apenas se transmite um conhecimento. Portanto, a afetividade deve estar presente de maneira especial, visto que torna a aprendizagem mais eficaz e mais dinâmica.

Como bem indica Gazotti (2019), baseado nos estudos de Vygotsky, a afetividade é um dos fatores fundamentais para a formação psicológica do ser humano. É por causa das emoções geradas pelos afetos que as pessoas podem se interligar, por meio de uma mesma

situação e, assim, conseguir interpretar, compreender, experimentar e vivenciar de diferentes formas. E complementa Gazotti (2019, p. 112): “A emoção é um instrumento mediador psicológico que auxilia no desenvolvimento de outras funções psicológicas, da mesma maneira que a linguagem serve de base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Gazotti (2019, p. 57) lembra que, para Vygotsky, as relações que estabelecemos, assim como, o desenvolvimento humano, além do processo histórico-cultural, se dão através de estímulos biológicos.

Além da necessidade da mediação do educador e de outras crianças para o processo de ensino-aprendizagem, este pequeno sujeito em formação também precisa receber cuidados referentes ao seu bem-estar físico. Por exemplo, compreende-se que a criança não consegue ter energia o suficiente para apreender os signos culturais do contexto escolar se não dormiu direito à noite, se está com fome, sede, se sente mal, se precisa ir ao banheiro, se brigou com um colega, etc.

Assim, não só o processo de ensino-aprendizagem está ligado a esses estímulos, mas também, a relação entre professor-aluno, uma vez que, se ela acontece em bom tom, vibrando em mesma sintonia, será construída uma afetividade positiva. Para Vygotsky (1926/2010, p. 131 *apud* GAZOTTI, 2019, p 17):

Tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. [...] O sentimento não surge por si só em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa seja ela externa ou interna (A). O que nos faz ter medo ou sentir alegria é o estímulo de onde começa a resposta. Depois seguem-se várias reações reflexas, motoras, somáticas e secretórias (C).

Ainda, temos que ter consciência de que os aspectos afetivos necessitam de estímulos, sejam biológicos ou socioculturais, tal qual a teoria histórico-cultural indica para a aprendizagem. A afetividade deve permear não somente o processo de formação das crianças, mas, e, sobretudo, o processo de formação inicial do professor, afinal, como pontuam Emiliano e Tomás (2015, p. 70):

[...] é necessário ao professor uma formação inicial e continuada que possibilite a compreensão do seu papel mediador e da importância de uma prática reflexiva em sala de aula. Talvez esse seja o caminho para que se tenha uma educação de qualidade, na construção de um país, no sentido de contribuir para a formação de pessoas críticas, conscientes de seus atos e não alienadas em uma sociedade que procura manter-se como está, sendo essa educação tão necessária para a construção de uma nova realidade social.

Importante, agora, nessa discussão é procurar saber como o tema afetividade na sala de aula tem sido tratado por alguns autores e como os afetos estão presentes na formação inicial do futuro professor. Para isso, discorreremos sobre tal a seguir.



## 2.2 A AFETIVIDADE EM SALA DE AULA

Vygotsky, embora não fosse o foco de seus estudos, sempre se preocupou em ressaltar a relevância da afetividade no âmbito de desenvolvimento do ser humano. Portanto, cabe que os discursos afetivos também estejam presentes em toda trajetória escolar das pessoas, desde a infância de modo geral, na Educação Infantil, até a conclusão da escolaridade. Outros autores também se voltaram a vincular a afetividade á sala de aula, como por exemplo, Sérgio Antônio da Silva Leite<sup>6</sup> e Elvira Cristina Tassoni<sup>7</sup>.

Neste capítulo, buscamos enfatizar a afetividade em sala de aula, principalmente no Ensino Superior, com vistas a responder à questão norteadora de pesquisa. Contudo, uma vez que o desenvolvimento do sujeito se inicia com o nascimento e, ao chegar à fase jovem-adulta, ele não excluí o que viveu até o momento, também abordaremos a questão em relação à Educação Básica.

Lara (2021), baseado em Jean Piaget e Henri Wallon, explica que a afetividade se trata da disposição de as pessoas de serem afetadas, ou seja, ser afetivo é reagir com atitudes diante de determinadas situações, que podem ser despertadas, muitas vezes, controladas pelos sentimentos. Portanto, as ações são movidas pela forma com que o sujeito se afeta, nessa perspectiva, é essencial compreender que a afetividade não se limita ao contato físico.

Assim como a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas também se fazem decorrentes da formação do ser humano. Quando se discute a afetividade, não se remete a algo forçado, mas, no mínimo, complexo. Para Dantas (1992 *apud* LEITE; TASSONI, 2006, p. 11):

Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meio para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

Uma preocupação em abordar o tema afetividade é saber como transmiti-la sem que seja unicamente por contato físico – um abraço, um beijo, e assim por diante. Uma das principais formas de manifestar afetos é pela comunicação. Desde o nascer até o morrer, as

---

<sup>6</sup> Professor doutor em Psicologia pela USP e professor titular da Unicamp no Departamento de Psicologia Educacional. Ele, seguindo os preceitos de Vygostky, coordena pesquisas relacionadas com Afetividade e Práticas Pedagógicas. É coordenador e entusiasta do Grupo do Afeto, do qual é responsável por seguir os estudos sobre afetividade no contexto escolar em diferentes áreas do conhecimento.

<sup>7</sup> Professora doutora e mestre em Educação pela Unicamp, onde desenvolveu seus estudos com orientação de Leite, ambos preocupados em relacionar os aspectos afetivos e a ação docente no ambiente escolar. Tassoni é professora titular na PUC – Campinas, onde atua na Pós-Graduação em Educação, desenvolvendo trabalhos na área de Psicologia Educacional e Formação de Professores, com destaque para a afetividade e a cognição.

peessoas buscam comunicar seus desejos, seja pelo choro, seja pela fala. Até mesmo aqueles que não conseguem fazer o uso de comunicações usuais buscam outros jeitos de interagir com o outro. Portanto, para uma relação em que a afetividade seja positiva, a comunicação é fundamental.

Hoje, embora vivamos num mundo, mediado por Tecnologias Digitais (TD), a qual tem alterado o modo como a humanidade troca experiências, alguns vínculos ainda continuam ocorrendo de maneira tradicional. E, para Lara (2021) a Educação, em diferentes níveis de ensino, ainda se apresenta nessa perspectiva convencional, ao que já é de costume. Isso, de um modo geral, não é tão prejudicial, mas há várias formas de se comunicar o afeto aos alunos em uma sala de aula, como por exemplo, entrelaçar a maneira de pensar com os conteúdos estudados, para assim, melhorar a forma de aprender.

E corroborando essa ideia, remetemo-nos a Paulo Freire (1999, p. 159, grifo do autor), que fala:

Na verdade, preciso destacar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.

Como bem explica Freire, a despeito de a afetividade dever estar presente em sala de aula, o professor não pode deixar que ela interfira no seu aspecto profissional, no seu dever de exercer a autoridade quando e se for necessária. Isso porque corre-se o risco de a afetividade ser mal interpretada, e a figura do professor ser desqualificada, ou até mesmo, pejorativa. Portanto, é preciso entender bem o significado da afetividade, pois:

[...] no âmbito do senso comum, ser um professor afetivo é sinônimo de dar boas notas para todos os alunos independente dos desempenhos; é deixar os alunos fazerem o que querem em sala de aula; e não se utilizar de uma autoridade na relação com os alunos, para focar em atividades de ensino-aprendizagem. (CAMARGO, 2015, p. 106).

É preciso buscar um ponto de equilíbrio entre o profissionalismo e as relações afetivas. Logo, a despeito de a constituição dos laços os limites devem ser respeitados. Ser afetuoso pressupõe ouvir os estudantes, dar abertura para a discussão, apresentar preocupação com as dúvidas. Enfim, é ser docente e não um mero transmissor e detentor do conhecimento. Tampouco passar por cima de seus valores.

Assim como destacam Quadros *et al.* (2010, p. 105, grifo dos autores): “[...] a relação entre professores e aprendizes continua se dando – e não poderia ser diferente –

predominantemente pelas interações linguísticas em suas diversas formas, ou seja, na conversa, no diálogo, na ‘negociação’ de ideias ou no discurso unilateral”. Em suma, não se precisa de algo extraordinário e novo para que a aprendizagem seja mais leve, apenas alterando o meio de se comunicar com o outro já modifica esse processo.

Por mais que se discuta que há diferentes encontros em um ambiente escolar, é imprescindível lembrar que o professor é propulsor não só do conhecimento, como das relações estabelecidas no ambiente de trabalho. “A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de falar e ouvir” (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 26).

Portanto, além de planejar o ensino e a aprendizagem, cabe ao docente igualmente desempenhar um papel social, muito embora ele não consiga atender a todas as demandas que perpassam uma sala de aula. Ainda, para Freire (1999), é preciso que o docente reconheça que seu papel é compartilhar o que conhece, de modo que o aluno compreenda, e isso supõe ir muito além de escrever um determinado conteúdo na lousa.

Leite e Tassoni (2006) articulam que a forma como o profissional diz e faz – o que é, o como, o momento e as causas –, tudo pode afetar diretamente na relação professor-aluno, influenciando, conseqüentemente, na maneira em que o ensino e a aprendizagem acontecem, isto é na própria relação aluno-conhecimento. Para isso, os autores oferecem uma sugestão para auxiliar os docentes que buscam atuar de forma que a afetividade se destaque. E “esse caminho” está ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Caminhos de um planejamento afetivo

(continua)

1. Para onde ir – a escolha dos objetivos de ensino	Tomar a decisão de quais conteúdos são relevantes para o determinado grupo de estudantes em questão. Construir um planejamento voltado para a realidade do aluno e, portanto, o docente precisa ter ciência qual é o público que o receberá.
2. De onde partir – o aluno como referência	Entender a bagagem que o aluno carrega sobre o conteúdo que será abordado facilita compreender de onde se deve partir e aumenta a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa. Iniciar um novo conteúdo sem saber o que o aluno já sabe eleva as chances do insucesso e do fracasso escolar.
3. Como organizar – a organização dos conteúdos	Realizar uma organização lógica dos conteúdos para que assim possibilite que os alunos construam uma boa relação com a sequência de estudos. A organização de forma aleatória pode confundir o estudante, afastando-o do objeto de estudo.
4. Como ensinar – a escolha dos	Escolher os procedimentos e as atividades se constitui a parte mais importante do planejar, já que é quando professor mais realiza

Quadro 1 – Caminhos de um planejamento afetivo

(conclusão)

procedimentos e atividades	trocas com a turma. Portanto, é preciso um cuidado e uma atenção maior a esse quesito, pois algumas atividades podem ser boas, mas não há recurso suficiente para realizá-las, aí torna a situação frustrada. Ou a atividade pode ser a melhor, mas a falta de explicação e a mediação a tornam desmotivante. Dessa forma, é necessário adaptar conforme a demanda do aluno.
5. Como avaliar – uma decisão contra ou a favor do aluno?	A avaliação deve ser pensada e planejada com vistas a entender o processo do estudante e a não quantificar o quanto ele aprendeu determinado conteúdo. A avaliação deve ser contínua e não única. A fuga do tradicional deve ser uma opção para romper com o fracasso.

Fonte: Adaptado de Leite e Tassoni (2006)

Esse planejamento sugerido pelos autores não se refere exclusivamente à Educação Básica. O docente de Nível Superior igualmente precisa pensar seu planejar, de acordo com o público que adentra a universidade, visto que há uma mesclagem ainda maior que a escola por si só. Os acadêmicos podem vir tanto de ensino público, como privado, em níveis de estado, município e federal, como também estarem em diferentes faixas etárias. Portanto, tão importante quanto conhecer os novos acadêmicos, também o é acolhê-los nessa nova etapa da vida deles. Afinal, a afetividade deve estar presente em todos os momentos da escolaridade, inclusive no Ensino Superior. E quanto a isso, Veras e Ferreira (2010, p. 234) acrescentam que:

[...] sentimentos de acolhimento e atenção no processo ensino-aprendizagem, bem como ao tomar decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, favorecendo a compreensão, aceitação e valorização do outro; possibilitam a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem.

Contudo, o professor não é o único responsável por promover uma boa relação entre os sujeitos com o conhecimento. Afinal se há trocas, há interações entre semelhantes, precisa-se do outro para construir uma base sólida. Como cita Fernández (1991, p. 47 e 52): “Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. Mas não somente o vínculo deve ser estabelecido por todos participantes, há de prevalecer igualmente o diálogo e o respeito.

Em sendo assim, por mais que o aluno decida que não consegue interagir com o docente, é preciso que haja respeito em uma sala de aula. No Ensino Superior, quando os sujeitos já estão na fase adulta, ou adentrando nela, espera-se que a maturidade deles seja diversa da dos estudantes da Educação Básica. Como mencionam Quadro *et al.* (2010, p.

104):

Por mais que nesse caso, a questão de como o docente interage com seus alunos é um diferencial, os alunos também nem sempre compreendem o trabalho do docente em sala de aula, ou mesmo fora dela, assim como os compromissos de pesquisa e extensão exigidos em algumas instituições. Apesar que isso não diminui o comprometimento que ele deva ter ao ensinar, possa justificar algumas formas de agir.

Muitas vezes, por o aluno desconhecer a realidade do professor ou o professor desconhecer a realidade do aluno, pode haver conflitos entre eles. Apesar disso, o comprometimento do professor com seus alunos não pode ser menor. Dentro desse quadro, como afirma de Barros (2017, p. 54):

É papel das universidades, além de transmitir o conhecimento científico acumulado, produzi-lo, socializá-lo, contribuir para os avanços qualitativos e potencializar o contato com o meio social, econômico e profissional, com cuja melhoria precisa querer e poder colaborar. Além disso, a universidade necessita reelaborar a percepção de que uma de suas atribuições, no sentido mais amplo é contribuir para a preparação das novas gerações que irão conduzir o país, a sociedade, a educação, o que vai além do papel de preparar novos e inovadores profissionais para o mercado.

De onde se conclui que todas as partes – instituição, docentes e discentes – têm sua parcela de responsabilidade no processo educacional. Então, para que a afetividade seja positiva, e a aprendizagem aconteça de forma mais leve, é preciso que todos conversem em comum acordo. Voltando o olhar para o caso da Matemática, Oliveira (2017, p. 51) nos conta em seus estudos sua experiência como professora dessa disciplina, em que os afetos foram importantes no ensino e na aprendizagem da matéria:

[...] os afetos são significativos em matemática, pois o entendimento do comportamento matemático consiste em captar o alcance das emoções, atitudes e crenças. As implicações dos afetos em matemática são diversos, no entanto, Gómez Chacón salienta alguns enfoques. Os afetos interferem na organização da própria imagem do aprendiz de matemática, interferem na organização da realidade em sala de aula. Os afetos repercutem imensamente em como o/a aluno/a aprende e emprega a matemática, como também interagem com o sistema cognitivo. Os afetos podem se tornar um bloqueio, a depender da crença negativa do/a aluno/a sobre matemática e, como resultado, prejudica sua aprendizagem, pois ele/a troca a compreensão de conteúdo por memorização de fórmulas.

Pensando na realidade do ensino de Matemática no Ensino Superior – foco deste trabalho – o acadêmico já sabe o que irá cursar, já gosta da disciplina (principalmente quando evidenciada a Licenciatura em Matemática), já tem conhecimento que ela será obrigatória no curso. Então isso deve despertar nele o desejo de, ao atuar como professor regente, mobilizar sua afetividade, para juntamente com o conteúdo a ser trabalhado, desencadear o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

No próximo subcapítulo, discutiremos a formação inicial de professores que vão

ensinar Matemática na Educação Básica, associando-a ao papel da instituição nesse processo. Para isso, trazemos algumas colocações de autores que discutem o tema.

### 2.3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A AFETIVIDADE

A profissão docente vem sofrendo diferentes tipos de ataques: cortes nos investimentos à Educação de modo geral, aumento das jornadas de trabalho, diminuição de salário, entre outros. Aspectos esses que vêm prejudicando o ambiente de trabalho. Como o professor não consegue ter acesso a materiais mais atualizados, isso acaba, conseqüentemente, prejudicando a aprendizagem do aluno.

Talvez isso explique os dados apresentados por Lara *et al.* (2022, p. 2), ao mostrar que a docência não tem atraído, atualmente, muitos jovens.

O ingresso ao Ensino Superior é algo almejado pelos jovens estudantes, a procura pelo melhor curso que, muitas vezes, se faz ainda na Educação Básica. Agora, ao identificar o desejo destes por cursos de licenciatura, essa busca vem decrescendo consideravelmente, como se pode perceber através de uma pesquisa realizada pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp) onde relata que o número de alunos que ingressam nos cursos dessa área diminuiu em 10% entre os anos de 2010 e 2016. Por sua vez, o índice dos concluintes reduziu em 7,6%.

Apesar dessa constatação de Lara *et al.*, essa presente pesquisa não irá se adentrar profundamente nessa discussão acerca da valorização da Educação. Queremos abordar aqui a atuação do professor e os cursos que formam esse profissional, principalmente no que tange a uma possível preparação inadequada para a função. Para graduar os professores que irão ensinar Matemática no Ensino Básico há dois cursos: Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia.

Historicamente, têm havido mudanças expressivas, de diferentes formas, nos cursos de formação de professores, e isso deve continuar em movimento, pois o mundo apresenta demandas que talvez não sejam sanadas em quatro anos de curso. Há uma pré-disposição daquilo que se entende como professor, de uma atuação única e ideal, o que de fato gera um desafio tanto para o acadêmico que ingressa nessas graduações como aos docentes responsáveis por formar esse profissional. A sociedade tem um modelo de professor, que às vezes é meio conflituosa.

As atribuições da escola, atualmente, fogem do unicamente transmitir o conhecimento específico do conteúdo no qual o professor é responsável. Com o Novo Ensino Médio<sup>8</sup>,

---

<sup>8</sup> Desenvolvido a partir da BNCC. Disponível no *link*: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 out. 2022.

imposto sob a Lei n.º 13 415, de 16 de fevereiro de 2017, podemos perceber que a grade curricular não se restringe apenas às disciplinas mais conhecidas: Matemática, Português, Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Química, Física, Línguas Estrangeiras, Educação Física. Há um movimento de itinerários formativos, em que o estudante escolhe aquilo em que deseja se aperfeiçoar, seja nas áreas do currículo mais usual, seja no técnico. Ramos (2020) discute que a profissão precisa de uma formação que permita conhecer conteúdos básicos de cada área distinta, possibilitando uma articulação entre essas, de forma que não haja uma hierarquização apenas das disciplinas de Português e Matemática, que, na maioria das vezes, assumem o protagonismo, assim já abrindo um leque para essas novas perspectivas de discussões.

Uma das disciplinas do Novo Ensino Médio se intitula Projeto de Vida, na qual os estudantes podem tirar suas dúvidas quanto ao futuro, à profissão a seguir, à situação da vida, do cotidiano, como cidadão e ser humano. No entanto, não há uma formação inicial específica para um docente que exerça exclusivamente essa disciplina nas escolas. Sendo assim, qualquer professor pode atuar como responsável por tal. Mesmo que haja recomendações que sejam de um grupo da área de Ciências Humanas, são apenas orientações e não obrigações.

Dessa forma, a universidade não prepara esse profissional para a atuação nas escolas. Há muito mais em uma instituição de Educação Básica para ser debatido, mesmo que não se concorde com esses compromissos extras para os professores, afinal, a formação inicial não o ensina a exercer tais funções. Lopes (2009, p. 41) aponta que: “muitos estudos têm mostrado que é importante questionarmos e repensarmos quais são realmente os conhecimentos necessários para exercer a função docente, que não pode ser reduzida ao simplismo de uma junção do tipo saber ‘conteúdo + metodologias’.”

Aqui buscamos discutir como a afetividade pode ser essencial na vivência escolar e, além, para o Ensino Superior. Portanto, é necessário um espaço ainda na formação inicial para tais discussões. Assim como Leite (2014, p. 53) descreve:

Ao discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula, Wallon (1989) lembra que é preciso considerar que essas práticas também são de natureza afetiva e que, a depender da maneira como são desenvolvidas, elas produzem impactos afetivos positivos ou negativos nas relações que são estabelecidas no espaço escolar, os quais podem ser caracterizados por movimentos afetivos de “aproximação ou de afastamento” (LEITE, S. 2012, p. 356), entre o sujeito e os objetos do conhecimento. Por isso, esse autor reafirma a importância de reconhecer que a ordem dos afetos também constitui um saber, mobilizado e transformado no decorrer da formação do futuro professor e do professor de carreira, e que, sabendo controlar sua afetividade, proporcionando harmonia entre os saberes requeridos na sua atuação docente, conseguirão desempenhar em sala de aula ações que aproximem cada vez mais o sujeito da aprendizagem do seu objeto do conhecimento.

Ao retornar o foco aos cursos que preparam os professores para lecionar Matemática – Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia – vemos que eles têm funções distintas, que a atuação de cada um é diferente, ainda que ambos trabalhem com o ensino dessa disciplina. O egresso do curso de Licenciatura em Matemática irá atuar com crianças a partir dos 10 anos, no Ensino Fundamental – Anos Finais. Por sua vez, o pedagogo lecionará para crianças com idade igual ou inferior aos 10 anos, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ressalvando quando se trata de estudante da Educação de Jovens e Adultos - EJA). Logo, mesmo que ensinar Matemática seja a meta desses profissionais, há diferenças em suas atuações. Entretanto, apesar do público diferente, dos diferentes papéis exercidos por eles, cumpre que o processo de formação deles elucidem os aspectos afetivos como parte do processo de ensino e aprendizagem.

De antemão, é preciso entender que a formação do professor acontece de forma contínua, não se finda no momento que recebe a diplomação para atuar em sala de aula. No entanto, é preciso haver menções sobre as habilidades sociais que o docente terá de adquirir ao adentrar nesse ambiente. Trabalhar levando em consideração os laços afetivos que se constroem, seja de forma positiva seja negativa, é se reconhecer como professor formador. Para tanto, “as licenciaturas deveriam organizar-se a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores.” (ORTENZI, 2006, p. 71). Isso podendo ser analisado ainda na formação inicial, mas, principalmente, na formação continuada.

Em relação à Matemática, Cazorla *et al.* (2008 *apud* RAMOS, 2020) apontam a necessidade de uma aproximação entre o dia a dia da Educação Básica e o Ensino Superior com o intuito de estreitar a relação da teoria e a prática no processo de formação de futuros professores que ensinam a disciplina. Ademais, destaca que:

[...] uma das grandes dificuldades para compreender a relevância dos domínios afetivos e sua relação com o ensino e aprendizagem da matemática reside na falta de uma definição clara sobre o que é afeto ou domínio afetivo, uma vez que não há consenso dos descritores dessa área da subjetividade humana. (RAMOS, 2020, p. 40)

Por consequência de não haver uma explicação clara do que é ser um professor afetivo, ainda na graduação, o docente pode entender isso como algo pejorativo, por acreditar que as relações em sala de aula deveriam ser estritamente profissionais. A falta do entendimento de uma Psicologia das Relações Educacionais pode prejudicar as relações *a posteriori*. Dessa maneira, uma forma de interligar a formação inicial com esses descritores, é preciso promover um ajuste nos currículos desses cursos, de modo que afunile a ligação com



a Psicologia da Educação.

Para que isso ocorra, os docentes também precisam estar a par de assuntos voltados à Psicologia das Relações Educacionais. Com o intuito de que a formação inicial forme professores que discutam e trabalhem com uma metodologia mais afetiva, é necessário que a formação continuada aconteça primeiramente com os professores formadores, ou seja, em cursos de licenciatura.

No próximo subcapítulo está posta a relação da Afetividade com Ensino Superior e Matemática em algumas pesquisas que evidenciam esses três eixos. As pesquisas elencadas apresentam resultados que corroboram o que quer se discutir na presente dissertação, desvelando que, dependendo como ocorre a afetividade em sala de aula, isso influi – quase sempre, diretamente – no ensino e na aprendizagem. A saber, será que a afetividade ou não afetividade em sala de aula influencia diretamente na forma como se ensina e como se aprende? O que concluem as pesquisas?

#### 2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AFETIVIDADE, ENSINO SUPERIOR E AFETIVIDADE

Com o intuito de analisar as pesquisas que discutem os temas propostos neste estudo, foi realizada uma busca de dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações<sup>9</sup>, esse organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Uma vez que o presente estudo relaciona a temática afetividade com o ensino e aprendizagem de acadêmicos dos cursos de Licenciaturas em Matemática e Licenciatura em Pedagogia de uma IES, portanto se preocupou em identificar pesquisas semelhantes. Para tal, usamos alguns descritivos para assim facilitar a escolha.

Essa busca foi realizada no dia 20 de julho de 2022, com as seguintes palavras-chave: “afetividade” AND “matemática” AND “ensino superior” AND “licenciatura em matemática” AND “pedagogia”. Pelo fato de serem muitos descritores não foi encontrado nenhum trabalho. Dessa forma, diminuiu-se para analisar apenas trabalhos na Licenciatura em Matemática. Ao colocar “afetividade” (A) AND “matemática” (M) AND “ensino superior” (ES) AND “licenciatura em matemática” (LM), obteve-se como resultado um único trabalho, o qual está apresentado no Quadro 2.

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Quadro 2: Resultado da pesquisa com os descritores A, M, ES, LM

Pesquisa	Título	Autor/Autora	Ano	Instituição	Nível
P1	Afetividade: perspectiva dos formadores de professores de Matemática.	Maria Aparecida de Sousa	2004	PUC – Campinas	Dissertação

Fonte: Dados da pesquisa

Ao fazer a busca pelas seguintes palavras-chave: “afetividade” AND “matemática” AND “ensino superior” AND “pedagogia”, nenhum trabalho foi encontrado. Por isso, optou-se por utilizar os seguintes termos: “afetividade” AND “matemática” AND “ensino superior”, obtendo como resultados três trabalhos, um deles o mesmo já mencionado anteriormente, que seria a P1. Os demais não correspondiam à temática que será abordada nesse estudo, um sendo da área de Estatística e outro da Fisioterapia. Sendo assim, não satisfazem aos critérios de seleção.

Ao mudar os descritores para “afetividade” (A) AND “matemática” (M) AND “formação de professores” (FP) foi encontrado um total de 23 trabalhos. Porém, apenas 6 se encaixavam no que busca ser abordado no presente estudo. Esses encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3: Listagem dos trabalhos selecionados

(continua)

Pesquisa	Título	Autor/Autora	Ano	Instituição	Nível
P1	Afetividade: perspectiva dos formadores de professores de Matemática	Maria Aparecida de Sousa	2004	PUC – Campinas	Dissertação
P2	Estágio supervisionado e a formação inicial do professor de Matemática: saberes docentes e afetividade.	Angelita de Souza Leite	2014	UESB	Dissertação
P3	A relação professor-aluno: contribuições para o ensino de Matemática.	Alexandre Ortenzi	2006	PUC – Campinas	Dissertação
P4	A afetividade e o ensino de matemática em um curso de pedagogia semipresencial	Edna dos Santos	2020	UNIAN – SP	Dissertação
P5	A formação dos professores de Matemática por meio dos jogos teatrais.	Thaís Philipsen Grützmann	2009	PUC – RS	Dissertação
P6	A relação entre afetividade e cognição no ensino de	Elizangela da Silva Barboza Ramos	2020	UEA	Tese

Quadro 3: Listagem dos trabalhos selecionados

(conclusão)

	ciências e matemática nos anos iniciais: vivências de professores formadores e seus reflexos na formação inicial.				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

As demais 17 pesquisas não foram consideradas para este estudo, pois, mesmo que abordem a temática afetividade, fogem dos demais assuntos. Por exemplo, há pesquisas que colocam em destaque as relações afetivas em sala de aula na Educação Básica, dessa forma não havendo tanta menção ao Ensino Superior. Ainda, algumas discutem a afetividade na EJA, mesmo que a faixa etária não iria diferir muito, a abordagem do presente trabalho busca dialogar sobre a formação de professores que ensinam Matemática. A seguir, uma breve discussão de cada uma das pesquisas selecionadas.

- **P1 – Afetividade: perspectiva dos formadores de professores de Matemática**  
(Maria Aparecida de Sousa)

Esse estudo não se encontra disponível no formato on-line. Buscamos encontrar a autora, entretanto não foi achado o contato para assim solicitar a cópia do trabalho. Por ser do ano de 2004, anterior à Plataforma Sucupira, o resumo dele não está disponível nessa ferramenta de busca de dissertações e teses. Ainda, foi pesquisado na Biblioteca Virtual da instituição e, também, não obtivemos êxito. No entanto, foi localizado o resumo dele em um trabalho do qual constam diversos resumos de dissertações de um grupo de pesquisa<sup>10</sup>.

O resumo apresenta que esse estudo foi realizado com cinco docentes que trabalham em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do interior do estado de São Paulo, com o objetivo de investigar a representação de afetividade que o docente formador de professores tem no ensino e na aprendizagem da Matemática. Com vistas à teoria dos aspectos afetivos em sala de aula, ele se embasa nos estudos de Wallon e Vygotsky sobre a temática. Ainda, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para coletar os dados. E o trabalho conclui que algumas atitudes positivas ou negativas dos docentes podem interferir no ensino e na aprendizagem da Matemática e que é importante manter as relações entre professor e aula ao ensino, pois aprender essa disciplina, por vezes, é considerado difícil.

<sup>10</sup> Esse resumo é encontrado no site: <<https://docplayer.com.br/30639056-Resumos-palavras-chave-formacao-do-professor-historia-da-matematica-trigonometria.html>>. Acesso em: 20 out. 2022.

• **P2 - Estágio supervisionado e a formação inicial do professor de Matemática: saberes docentes e afetividade** (Angelita de Souza Leite)

Esse estudo busca investigar como se deu a transformação dos saberes docentes adquiridos no Estágio Curricular para três acadêmicos do 7.º semestre do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade estadual da Bahia. O estágio foi o primeiro contato desses estudantes com turmas de 6.º, 7.º e 8.º anos do Ensino Fundamental de escolas de Rede Estadual no município de Caetité, na Bahia, no ano de 2013.

Como referencial teórico foi utilizado Fiorentini (2002), Garcia (1997) e Nóvoa (1997) para a formação de professores. Já em questão da afetividade, a autora apresenta as ideias de Tardif (2010) e Pimenta e Lima (2012), os quais discutem que “as relações que são constituídas no contexto escolar apresentam uma dimensão afetiva, já que sempre ocorrerá uma manifestação da afetividade dos sujeitos que pode interferir no ensino e na aprendizagem.” (LEITE, 2014, p. 50).

Ainda, sobre a dimensão afetiva, para a autora: “essa dimensão precisa fazer parte dos componentes curriculares das licenciaturas, destacando que a dimensão afetiva permeia a formação do professor de Matemática desde a fase inicial.” (*Ibid*, 2014, p. 50). Além disso, também, apresenta no estudo as discussões dos teóricos Wallon (1989) e Vygotsky (1998), assim como os mais contemporâneos Leite e Tassoni (2012), organizadores do Grupo do Afeto<sup>11</sup>.

Na perspectiva metodológica, o trabalho segue uma abordagem qualitativa, focando no processo e não tanto no resultado. Para as técnicas de coletas de dados, utilizaram-se observações e entrevistas, assim como a exploração dos diários construídos pelos acadêmicos em seus estágios. A escolha pelos sujeitos da pesquisa ocorreu por ser de uma turma que não provinha de tanta experiência em sala de aula, uma disciplina com 27 estudantes, separados em duas classes, uma com 17 alunos e outra com 10.

Para a pesquisa foi escolhida a turma com dez estudantes, sendo seis efetivamente sujeitos do estudo. No entanto, três deles, ao verem suas gravações, optaram por não aceitar o uso de seus dados no trabalho. Portanto, após essa seleção, foram realizados os seguintes procedimentos: “transcrição das entrevistas; anotações das observações dos estagiários no contexto das salas de aula; gravações das aulas em vídeo; diário dos estagiários no *Google Drive*; planos de aula; e as atividades elaboradas por eles” (LEITE, 2014, p. 64).

---

<sup>11</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa, vinculado ao grupo ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, criado ainda na década de 90 do século passado.

Após a análise de todo material, pôde-se perceber como o afeto está presente nas ações de cada sujeito, “a maneira como a afetividade e o cognitivo (epistêmico) entrelaçam-se ou se fundem de tal forma que não é possível cindi-lo para percebê-lo apenas como ser epistêmico (cognitivo), ou como ser afetivo” (LEITE, 2014, p. 161). Isso não só nas vivências em sala de aula como também em suas experiências na trajetória escolar, no convívio familiar e no curso de formação, colocando como a dimensão afetiva pode interagir no processo de ensino e aprendizagem de cada um.

Para tanto, é possível perceber que, em qualquer momento da formação inicial, os saberes docentes podem ser modificados, mas é, principalmente, no estágio que isso acontece de forma mais notável, onde a prática se alicerça à teoria, tendo em vista que é o momento que o futuro professor descobre, de fato, a profissão. Por isso, é essencial que essas trocas afetivas devam acontecer desde o início da graduação, para que esse estudante tenha como exemplo métodos de ensino e aprendizagem visando à afetividade em sala de aula.

- **P3 – A relação professor - aluno: contribuições para o ensino da Matemática**  
(Alexandre Ortenzi)

Esse estudo tem como objetivo analisar a relação professor-aluno, levando em consideração os aspectos que atravessam essa troca na área de Matemática. Para obter resposta dessa problemática, foram estudadas concepções de ensino da Matemática de 4 professores em atuação na Educação Básica e 20 futuros professores de Matemática, ou seja, acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade da rede privada de Campinas – SP. Esses tiveram de responder a um questionário com perguntas abertas e fechadas que abordavam a relação professor-aluno.

O trabalho procura evidenciar que é preciso haver uma aproximação das relações em sala de aula, para assim modificar as formas de aprender a disciplina de Matemática, como cita Ortenzi (2006, p. 12): “estreitamento este que não se refere ao gostar de crianças, mas ao profissionalismo que a atividade exige”. Dessa forma, explicita que a afetividade não incide sobre relações de afeto físicas, envolvendo carinho, mas sim, é a forma como se faz o diálogo nesses contextos: escutar o estudante e o respeito mútuo. Ao acontecer dessa forma pode, principalmente, modificar o modo de pensar do professor regente da turma, pois seria o mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Antes de analisar os dados coletados no questionário realizado com os sujeitos da pesquisa, foram abordadas as concepções históricas do ensino de Matemática no Brasil e as relações em sala de aula entre professores e alunos. Para o autor:

A tarefa educacional que, em parte, se estabelece nas relações entre professores e alunos não deve ser pesquisada de modo atemporal, que deixe de levar em consideração o momento social, político ou econômico, por exemplo, que determina o conjunto das práticas pedagógicas. (ORTENZI, 2006, p. 17).

Essas relações estabelecidas são afetadas, também, pelo contexto onde está inserido o ambiente de ensino e aprendizagem. Esses fatores devem ser levados em consideração, justamente, por se fazerem presentes na Educação. Conclui, então, Ortenzi (2006, p. 17):

Por isso, pesquisar a relação professor-aluno diante das diferentes tendências da educação e, mais especificamente, dos reflexos destas tendências no ensino da Matemática, torna-se importante para a compreensão do contexto das relações entre professores e alunos na educação atual.

Neste trabalho, o autor destaca o significado da palavra **disciplina**, que sugere diferentes formas de pensar, quando se pensa na relação professor-aluno. De primeiro momento, esse vocábulo pode se relacionar a algo que seria severo. Os alunos tendem a ser disciplinados por medo do castigo oferecido pelo professor. No entanto, o que o pesquisador busca dizer, ao utilizar essa palavra é: “Proceder de maneira disciplinada implica o cumprimento de tarefas, o zelo pelo patrimônio da escola e, sobretudo, o respeito aos colegas, funcionários e professores”. (ORTENZI, 2006, p. 39).

Aqui, portanto, não há menção que indique o ensino autoritário, visto que, segundo o autor, se o professor agir assim, ele não desperta o interesse no estudante, o qual passa a fazer tudo por obrigação, gerando, inclusive, sintomas de apatia, submissão, desânimo e agressividade. Sugere-se, então, uma busca pela motivação e autoconfiança dos alunos.

O trabalho elucida, principalmente, o papel do professor nesse ambiente, ainda mais porque “atitudes de afeto e desafeto em relação de determinada área do conhecimento podem estar vinculadas à figura do professor” (ORTENZI, 2006, p. 53). Para que essa imagem do docente seja relacionada de forma boa e afetuosa, o profissional deve agir de forma rigorosa, respeitando os limites de ambos protagonistas e ter prazer pela profissão. Para Freire (1996), o comprometimento do aluno com suas tarefas é reflexo do afeto do professor, do cumprimento ético do seu exercício. Para esse, “o afeto traz alegria à atividade do professor e essa alegria não pode ser desvinculada da seriedade do professor” (FREIRE, 1996 *apud* ORTENZI, 2006, p. 53).

Ademais, o estudo discute acerca, principalmente, da função do professor, da importância da formação inicial e continuada. Coloca, ainda, que a reflexão da prática é essencial para desenvolver um melhor trabalho, isso tudo criando um contexto que envolve a afetividade ou a ausência dela. Agora, destaca-se a parte da coleta dos dados da pesquisa, em

que os sujeitos eram professores e futuros professores.

O propósito do trabalho é investigar como esses participantes se posicionam sobre a temática e se essa reflexão apresenta mudanças da forma de pensar deles. Dessa maneira, foi elaborado dois questionários, um para futuro professores e outro com professores com uma certa experiência.

O primeiro questionário foi aplicado aos alunos do último ano do curso de Licenciatura em Matemática Noturno de uma universidade da rede privada de Campinas – SP. Ao todo 20 acadêmicos responderam ao questionário que foi aplicado no segundo semestre de 2005, em horário de aula, com cerca de uma hora de duração. Esse possuía cinco perguntas, quatro abertas e uma com o objetivo de identificar o grau de importância que o sujeito atribuía aos aspectos sobre a relação professor-aluno. Neste, o importante era investigar a percepção que esses acadêmicos traziam consigo sobre a relação com os professores que tinham tido na Educação Básica; analisar se foram discutidos esses temas na graduação e expor o que esses futuros professores consideravam importante sobre o discutido.

Um outro questionário foi aplicado a quatro professores atuantes, no Ensino Médio em uma escola da rede privada do município de Jacutinga – MG, dois da área de Matemática, um da Física e um da Química. Esse segundo questionário também continha cinco perguntas e um espaço para comentários, com o intuito de observar de que maneira esses docentes percebem as relações entre professores e alunos e, se estas fazem diferença no ensino e na aprendizagem.

O resultado do primeiro questionário mostrou que a contextualização e a motivação utilizadas pelos professores tiveram destaque nas respostas dos acadêmicos como forma de instigar o estudante. Dentre os aspectos negativos evidenciaram-se a exposição desnecessária, a não motivação, a rispidez e a falta de humildade por parte do docente. Já no segundo questionário realizado com os professores atuantes, destacaram-se o bom domínio do conteúdo, o relacionamento com a turma e a contextualização presente em todas as respostas.

As respostas apontam a relevância de o aluno ser motivado em sala de aula; de o professor buscar relacionar os conteúdos com o contexto do aluno para, assim, despertar o interesse dele; e que é preciso que o professor se aproxime de seus alunos, criando um clima favorável para a aprendizagem, em que o estudante sinta liberdade e tenha autonomia, não desconsiderando a seriedade do professor.

A realização dessa pesquisa já tem anos, mas algumas coisas permanecem da mesma forma no contexto atual. Há ainda muito o que se pensar quando se aborda a formação inicial e continuada de professores. A forma com que os jovens chegam à escola e, posteriormente à

faculdade, impacta tanto o ensino como a aprendizagem. A afetividade já era discutida antes e precisa continuar a ser debatida. O autor conclui que: “[...] pretendemos colaborar com a reflexão e a prática do professor em sala de aula, fornecendo a descrição e procurando revelar a importância de cada um no cotidiano da atividade docente.” (ORTENZI, 2006, p. 98).

• **P4 - A afetividade e o ensino de Matemática em um curso de pedagogia semipresencial** (Edna dos Santos)

Ao partir do pressuposto de que a afetividade estabelecida entre professor e aluno em sala de aula pode influenciar na aprendizagem da Matemática, foi realizado um estudo com estudantes do curso de Pedagogia na modalidade semipresencial de uma IES da rede privada na cidade de São Paulo. O objetivo era analisar a percepção de futuros professores dos Anos Iniciais sobre sua relação com essa disciplina. Para tanto, observaram-se os aspectos que contribuíram ou não para esse aprendizado ainda na trajetória escolar.

Essa dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo e data do ano de 2020. Surgiu da motivação da autora, que foi professora e tutora do curso em questão, ao notar que os acadêmicos, por conta das experiências vividas por eles ainda na Educação Básica, tinham um certo sentimento negativo em relação à disciplina, o que os levou ao afastamento e à falta de entendimento da dessa matéria que um dia teriam de ensinar. Então, a pesquisadora se pôs a investigar como foi a trajetória escolar desses acadêmicos, como se dera o aprendizado desse componente e, ainda, perceber a influência do docente nesse processo.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi utilizada uma metodologia com um viés qualitativo, valendo-se para a técnica de coleta de dados um questionário construído com perguntas abertas e fechadas, uma entrevista semiestruturada feita pela autora com os sujeitos e uma dinâmica envolvendo atividade de jogo. Participaram dez alunas do terceiro semestre do curso supracitado, todas de forma voluntária. Neste curso, por ser uma modalidade semipresencial, os acadêmicos se reuniam semanalmente em um dos polos da instituição para a realização de atividades acompanhadas de um tutor. Portanto, a aplicação do questionário, entrevista e dinâmica ocorreu em um desses momentos presenciais.

Para o aporte teórico, a autora recorreu aos estudos de Piaget (1972), Vygotsky (*apud* DANTAS, 1992) e Wallon (*apud* DANTAS 1992), além de destacar, também, outros autores mais contemporâneos, como Leite (2012) e Tassoni (2008). Na sequência, ressalta a relevância do professor, ao ensinar Matemática, abrangendo a parte da Pedagogia nos Anos Iniciais, afinal “o papel do professor é fundamental, pois, ao vivenciar a experiência de

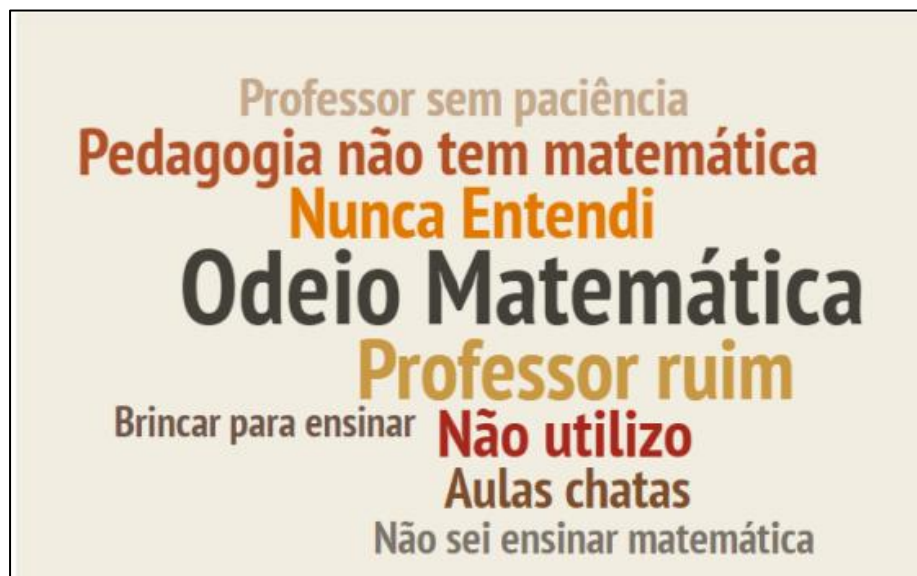


aprender matemática, o estudante recebe diversos estímulos e sua reação emocional pode se dar de forma positiva ou negativa” (SANTOS, 2020, p. 33).

O curso de Licenciatura em Pedagogia em questão apresenta apenas uma disciplina voltada para a Matemática, intitulada “Aprendizagem da Matemática”, até o momento em que a pesquisa foi realizada. Para uma graduação que é dada de forma, majoritariamente, on-line, isso se torna preocupante. Esses acadêmicos, futuros professores, ao terem de ensinar essa área do conhecimento, com certeza precisarão recorrer a uma formação continuada, visto que não receberam subsídios suficientes para atuar. Portanto, necessário se faz questionar o currículo da formação inicial desse profissional tão importante para a formação de pessoas.

Para elucidar o que foi destacado na entrevista realizada de forma coletiva, a autora construiu uma imagem com uma nuvem de palavras (Figura 1) mais expressadas pelas entrevistadas, o que dá uma constatação muito clara dos sentimentos que as futuras professoras que ensinarão Matemática têm em relação à disciplina.

Figura 1 – Experiências das alunas com a Matemática



Fonte: Santos (2020, p. 66)

Essa figura destaca, principalmente, o sentimento negativo das participantes em relação à Matemática, sendo um dos motivos da escolha pelo curso de Pedagogia, por acreditar não ser uma disciplina discutida na graduação. No entanto, isso desvela uma certa preocupação *a posteriori*, pois, como são profissionais que não gostam da Matemática, mas precisarão ensiná-la para crianças, provavelmente o foco, ao ensiná-la será menor, o que prejudicará o processo de ensino e aprendizagem.

Para a dinâmica, foi utilizado um jogo para caracterizar uma forma de promover a afetividade em sala de aula e ensinar Matemática ao mesmo tempo. O jogo utilizado foi o de Boliche, com o objetivo de analisar as regras com a pontuação. Uma atividade importante para ser realizada na formação inicial, afinal o lúdico não agrada apenas às crianças. Para que essas profissionais possam, futuramente, utilizar esses métodos em sala de aula, é interessante que passem pelo processo de vivenciar essa experiência do lado de jogador e não apenas promovedoras das atividades.

O trabalho conclui, ressaltando a inegável importância dos(as) pedagogos(as) para a sociedade e reitera a preocupação com a formação que tem sido dada a eles(as), visto serem eles(as) os formadores das futuras gerações. Aponta também as lacunas quanto à formação de Matemática e sugere que sejam revistos e reformulados os currículos, a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem dessa disciplina nos Anos Iniciais da Educação Básica.

- **P5 – A formação dos professores de Matemática por meio dos jogos teatrais**  
(Thaís Philipsen Grützmann)

Essa dissertação, cujo objetivo principal era investigar como atividades e jogos cênicos podem contribuir na formação docente durante o curso de Licenciatura em Matemática, por meio da vivência, preparação e execução de aulas mais criativas e que promovam a interação entre professor e aluno, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS).

Este estudo foi selecionado por evidenciar a formação inicial do professor de Matemática e, embora ele não trate, especificamente, da afetividade, mas busca investigar como atividades e jogos cênicos podem contribuir na formação docente durante o curso de Licenciatura em Matemática, por meio da vivência, preparação e execução de aulas mais criativas e que promovam a interação entre professor e aluno. O tópico 5.6. tem como tema “Melhorar a afetividade na sala de aula”, aproximando-se, assim, do nosso tema de pesquisa.

Nesse tópico – “5.6. Melhorar a afetividade na sala de aula” – a autora apresenta um breve resumo sobre o assunto e indica algumas atividades desenvolvidas pelos participantes, as quais foram motivo de reflexão e discussões a respeito da afetividade. Por isso, não há muito o que relatar sobre esse trabalho, de forma que seja relevante ao que será discutido nesta presente dissertação.

- **P6 – A relação entre afetividade e cognição no ensino de ciências e matemática**

**nos anos iniciais: vivências de professores formadores e seus reflexos na formação inicial**  
(Elizangela da Silva Barboza Ramos)

Esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso, foi apresentada no ano de 2020, tendo como questão norteadora a percepção, nas falas dos professores formadores, sobre a relação entre a afetividade e cognição no ensino de Ciências e Matemática e quais seriam os reflexos dessas relações na formação de futuros professores.

O interesse da pesquisadora em realizar esse trabalho advém da sua preocupação com a formação inicial de professores, visto ser ela professora efetiva do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e de outros aspectos atrelados a isso. Inicialmente, ela mostra sua observação informal na fala de estudantes, os quais revelam achar muito difícil Matemática e/ou Ciências. Essa dificuldade com essas disciplinas, e até mesmo um certo desgosto, faz com que os estudantes “fujam” para a Licenciatura em Pedagogia, pensando que, assim, se distanciariam desses assuntos. Ela aborda também a importância de difundir o tema da afetividade na formação inicial dos professores, tendo em vista ser ela um facilitador da aprendizagem.

Para a revisão teórica, a autora valeu-se dos estudos de Vygotsky (2009) e Wallon (1975), para discutir o tema afetividade, entrelaçando as ideias deles a pesquisas que também destacam esses teóricos. O estudo explicita a visão desses estudiosos acerca do desenvolvimento do ser humano atrelado à afetividade e da importância de analisar as emoções dos indivíduos para, assim, ser possível melhorar as relações com o outro.

A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo, tendo na primeira fase a característica de pesquisa bibliográfica, pois seu objetivo era colher dados teóricos a respeito dos temas que foram discutidos. Já na segunda fase, foi realizada uma pesquisa de campo, que contou com a participação de quatro docentes que ministravam disciplinas, voltadas para a Matemática e/ou Ciências no curso de Pedagogia, os quais aceitaram ser entrevistados. A autora, por meio de uma entrevista semiestruturada, visou conhecer os fatores que contribuíram para eles desejarem ou rejeitarem ministrar tais componentes curriculares e como eles relacionavam afetividade e cognição na prática docente.

As falas desses docentes permitiu concluir que o modo como essas disciplinas lhes foram apresentadas na Educação Básica foi decisiva para eles fazerem as suas escolhas. Portanto, é preciso sempre ter em conta os medos e os traumas que os estudantes carregam, para que haja uma ressignificação dos sentimentos em relação a essas áreas de conhecimento.

Em vista disso, os professores responsáveis por essas disciplinas tentam levar

atividades com vistas a desmistificar a relação que os acadêmicos já possuem com a Matemática e Ciências. Afinal, serão profissionais que terão de ensiná-las às crianças. Então é preciso quebrar este ciclo: os alunos acham a matéria difícil, quando professores passam esse medo para as crianças, as quais, ao se tornarem professores também passarão para seus alunos, e assim por diante.

Em todas as falas, foi destacada a importância da construção de uma relação positiva entre os sujeitos e entre os sujeitos e o conhecimento, de modo a desconstruir os aspectos negativos vivenciados anteriormente como possibilidade de superação das crenças, medos e mitos que afastam professores e alunos do ensino de Ciências e Matemática (RAMOS, 2020, p. 94).

Em suma, é mais que urgente desconstruir a noção de que essas disciplinas são difíceis, até mesmo inalcançáveis, e/ou vencer o trauma que muitos trazem das experiências não tão positivas vividas por eles. Portanto, fica muito clara a ideia de que a relação professor-aluno-disciplina sempre terá impacto – bons ou ruins – na vida do indivíduo.

Para compreender os impactos da relação entre afetividade e cognição da formação de futuros professores que ensinam Matemática, foram desenvolvidas atividades metacognitivas com um Grupo Focal com sete alunas matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada pela autora. As sete acadêmicas tinham idade entre 23 e 44 anos, sem experiência docente antes do estágio, com exceção de duas que eram integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), e, portanto, ministravam oficinas juntamente com outros colegas em sala de aula. Para a coleta de dados, realizaram-se quatro encontros voltados à discussão e à reflexão dos planejamentos de Ciências e Matemática e as contribuições dos docentes nesse processo formativo.

A análise do material coletado não foi discutida individualmente, pois a intenção era identificar as reflexões do grupo. Dessa maneira, a autora usou de um roteiro para realizar as atividades de cada sessão, organizado como sistematizado no Quadro 4:

Quadro 4: Roteiro das Sessões do Grupo Focal

(continua)

Etapas	Sessões do Grupo Focal			
	1. <sup>a</sup> Sessão (19/7/2019)	2. <sup>a</sup> Sessão (02/8/2019)	3. <sup>a</sup> Sessão (15/8/2019)	4. <sup>a</sup> Sessão (03/9/2019)
<b>Abertura</b>	Boas vindas			
<b>Dinâmica/ Acolhimento</b>	- Lanche para integração do grupo	- Entrega de bombons com mensagens motivadoras.	- Dinâmica: você tem medo de que? (Comentário de excertos de textos sobre afetividade)	- Vídeo motivacional: pedagogia do olhar
<b>Esclarecimentos/</b>	- Explicação dos	- Explicação sobre o objetivo específico da sessão;		

Quadro 4: Roteiro das Sessões do Grupo Focal

(conclusão)

<b>Feedback</b>	objetivos da pesquisa; - Assinatura do TCLE; - Acordo coletivo sobre as datas e horários das sessões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada da síntese da sessão anterior;</li> <li>- Explicação da temática ou das questões que nortearão a sessão;</li> <li>- Esclarecimento de possíveis dúvidas.</li> </ul>		
<b>Debate/ Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta provocativa por que quero ser professora?</li> <li>- Discussão sobre as contribuições metacognitivas realizadas durante o estágio (pensar sobre o pensamento).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento para as aulas de Ciências;</li> <li>- Dificuldades e superações para o planejamento e a execução das atividades;</li> <li>- Contribuições do professor formador;</li> <li>- Sentimentos envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento para as aulas de Matemática;</li> <li>- Dificuldades e superações para o planejamento e execução das atividades;</li> <li>- Contribuições do professor formador;</li> <li>- Sentimentos envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como a prática do professor formador influenciou o planejamento e a execução das atividades no estágio;</li> <li>- O perfil do professor para o ensino de Ciências e de Matemática;</li> <li>- Mitos e medos em torno do ensino de Ciências e de Matemática;</li> <li>- Construindo uma nova história de formação profissional.</li> </ul>
<b>Síntese</b>	Cada aluna elaborou um pequeno parágrafo relatando suas expectativas, frustrações e superações na realização do estágio supervisionado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada dos momentos principais do debate;</li> <li>- Levantamento dos itens que possam ter gerado tensão ou desconforto em cada tema abordado;</li> <li>- Validação das ideias principais que sejam comuns entre os participantes do grupo.</li> </ul>		
<b>Despedida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinado sobre as sessões seguintes, confirmando data, horário e local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecimentos;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lanche de encerramento;</li> <li>- Entrega de lembranças em agradecimento.</li> </ul>

Fonte: Ramos, (2020, p. 100).

Podemos perceber pelos relatos das acadêmicas que a forma como o professor age em sala de aula pode ser fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Como descreve a autora, “as alunas lembraram-se dos modos de agir de seus professores, das falas, dos gestos, da maneira de se relacionar, dos sentimentos e emoções percebidos que afetavam a relação destes com seus alunos, com o currículo, com a escola e consigo próprio.” (RAMOS, 2020, p. 154). Conforme surgiram essas memórias, notava-se a diferença na expressão das participantes: “Quando eram lembranças positivas, o semblante se abria, as lembranças

pareciam chamar umas às outras e eles demoravam mais ao falar” (*Ibid.*, p. 154). Já o contrário, também transparecia: “Quando as lembranças traziam vivências de tristeza e, até mesmo de sofrimento, logo se encerrava a fala sobre os fatos narrados.” (*Ibid.*, p. 154).

Essas narrações demonstram que, independentemente da forma que acontecem as relações afetivas em sala de aula, seja de maneira positiva ou negativa, elas repercutem para o decorrer da vida, não apenas no período escolar ou acadêmico. Afinal, a profissão docente faz-se presente na vida de uma criança/adolescente/adulto por um longo período. O trabalho de Ramos (2020) destaca essa preocupação em conduzir de modo leve o ensino de Ciências e Matemática, a fim de não tornar matérias tão duras e não traumatizar novos estudantes. Por conta de a autora ser, também, parte da formação de futuros professores pode influenciar nesse caminho a ser percorrido de humanização dessas ciências.

Todos os trabalhos citados possuem um termo em comum: a afetividade. E todos consideram importante, para o desenvolvimento da Educação, quer seja na Educação Básica, quer seja no Ensino Superior, o trabalho docente com um viés mais afetivo, uma vez que trabalhamos com seres humanos e as emoções nos movem, isso, também, pode ser caracterizado no Ensino Superior. O capítulo seguinte mostra a metodologia seguida para desenvolver esta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Com a finalidade de que os objetivos indicados anteriormente sejam cumpridos, será realizada uma investigação de como a afetividade está colocada na formação inicial dos licenciandos, e também licenciados, em Matemática e Pedagogia, por meio de uma abordagem qualitativa, segundo os conceitos expostos por Borba e Araújo (2004) que enfatizam essa metodologia com procedimentos como entrevistas, interpretações, análise de vídeos visando caracterizar elementos qualitativos expressos nessas ferramentas. Portanto, teremos que ter um cuidado em obter os dados de forma expressiva, já que eles são mais subjetivos, indo além do aspecto quantitativo.

Assim como para Martins (2004, p. 289), a escolha dessa abordagem “[...] privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise”. Por isso, o processo é um fator crucial aos dados obtidos, ou seja, não somente analisar o resultado final. Para cumprir com os objetivos da pesquisa, foram executadas as seguintes etapas:

- **Etapa 1:** Análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) formadores de professores que ensinam Matemática da Educação Básica, a saber Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática, da UFSM.

- **Etapa 2:** Realização de entrevistas semiestruturadas com os quatro acadêmicos e quatro egressos de cada um dos cursos mencionados dispostos a participar da pesquisa, totalizando oito entrevistados.

- **Etapa 3:** Análise das observações desses sujeitos e relato das tendências colocadas a respeito da afetividade.

Portanto, o presente capítulo será dividido nessas três etapas. Inicialmente, a subseção 3.1 refere-se à pesquisa de coleta documental, em que estarão postos os achados dos PPC dos cursos investigados. A segunda parte 3.2 apresenta a entrevista que foi realizada, descrevendo os procedimentos que foram adotados. Por fim, da parte 3.3 consta a análise feita *a posteriori*, em que será discutida a percepção dos acadêmicos participantes da pesquisa.

#### 3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL – PPC

Para as autoras Lüdke e André, a técnica da análise documental é de suma importância para pesquisas de feitiço qualitativo, “[...] seja completando as informações obtidas por outras

técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Seguindo os princípios dessas pesquisadoras, os documentos são uma fonte rica para suplementar as afirmações e as declarações colocadas por um pesquisador.

Aqui, temos a pretensão de fazer a análise desses PPC com o intuito de elencar como a temática afetividade está introduzida nesses cursos, e se não, onde ela se encaixaria como uma possível discussão em sala de aula. A escolha dos documentos será de acordo com os que estiverem mais atualizados e disponíveis em cada curso, para que as informações se vinculem com as adquiridas nos demais processos. A discussão dessa investigação está posta no capítulo 4 na presente dissertação.

### 3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O fato de se optar por uma entrevista semiestruturada possibilita que haja uma troca maior entre aqueles que estão participando daquele momento. Para Lüdke e André (1986, p. 33):

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Seguimos um roteiro constituído por perguntas relacionadas ao tema de pesquisa, nas quais os entrevistados puderam dar suas opiniões e entendimentos. Como citam Sampieri *et al.* (2014, p. 403, tradução nossa) “as entrevistas semiestruturadas são baseadas em um guia de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de introduzir perguntas adicionais se precisar conceber ou obter maior informação.” A intenção é reconhecer essa entrevista como uma conversa. Após acolher as suas interpretações, analisamos como os participantes percebiam as relações de afetividade em sala de aula e, se/ou como fariam para que isso acontecesse em suas aulas.

Assim:

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

A entrevista foi realizada por meio do *Google Meet*, isso porque a pesquisadora se



mudou para outro Estado, distante da sede da UFSM. Após salva as gravações, foi feita a transcrição delas pela pesquisadora. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSM e Plataforma Brasil sob CAAE de número 60712222.4.0000.5346, sendo, portanto, permitido fazer o uso da técnica de coleta de dados com seres humanos. Mas, recordando que os participantes são livres para aceitar a exposição das suas falas, respeitando ao TCLE, encontrado em anexo. Para a conversa foram elaboradas algumas perguntas norteadoras, que podem ser vistas no Quadro 5, com o intuito de criar um caminho para conduzir a entrevista.

Quadro 5 – Perguntas norteadoras da entrevista

(continua)

<b>Informações básicas</b>
1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Qual o curso a que está vinculado?
4. Em que período/semestre está no curso (qual o ano de conclusão)?
<b>Informações referente à pesquisa</b>
5. Em que ano você iniciou a Educação Infantil e/ou Básica?
6. Poderia descrever como foi essa trajetória até o 5.º ano – Ensino Fundamental – Anos Iniciais?
7. Como foi a sua trajetória no Ensino Fundamental – Anos Finais – 6.º ao 9.º ano?
8. Como foi a sua trajetória no Ensino Médio?
9. Quais foram os(as) professores(as) com quem você mais teve proximidade? Saberá explicar o porquê.
10. Quais foram os(as) professores(as) com que você teve menos proximidade? Saberá explicar o porquê.
11. Qual era o conteúdo escolar em que você sentia mais segurança quanto à aprendizagem?
12. Quanto a esse conteúdo, essa segurança provinha de onde?
13. Qual é a sua relação com conteúdos da disciplina de Matemática na Educação Básica?
14. E com os professores que lecionavam essa matéria?
15. Por que escolheu o curso de Licenciatura em Matemática ou Licenciatura em Pedagogia?
16. No curso de graduação, houve algum conteúdo entre as disciplinas com que mais se identificou?
17. Da perspectiva docente, o que para você torna a aula mais atrativa?
18. Você considera importante haver trocas (conversas, auxílio de dúvidas) entre professor-aluno no Ensino Superior?
19. Você já foi tirar suas dúvidas com os professores (ou monitores) das disciplinas que cursou?
20. Caso for afirmativa a resposta da pergunta anterior, isso auxiliou na aprendizagem dos conteúdos?
21. Algum professor já foi contrário a ouvir seus argumentos em aula ou em momentos anteriores ou posteriores à aula?
22. Algum professor já foi considerado “bonzinho” por ser leve nas suas avaliações?
23. Você acha que isso pode influenciar no ensino e na aprendizagem?

Quadro 5 – Perguntas norteadoras da entrevista

(conclusão)

anteriores ou posteriores à aula?
22. Algum professor já foi considerado “bonzinho” por ser leve nas suas avaliações?
23. Você acha que isso pode influenciar no ensino e na aprendizagem?
24. O que para você seria um professor afetivo?
25. Você acha que as relações entre professor-aluno devem ser estritamente profissionais ou pode haver emoções nesse meio?
26. Visualizando sua futura (ou presente) carreira docente, você considera importante a afetividade em sala de aula?
27. Durante as disciplinas do curso, você já teve contato com a teoria da afetividade?

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Como houve mudanças no processo de coleta de dados, foi preciso serem modificados os meios. A pesquisa, inicialmente, tinha por intenção trabalhar com seis sujeitos. O critério de escolha aconteceu da seguinte maneira: dois acadêmicos e um egresso de cada curso: dois acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática, e dois do curso de Licenciatura em Pedagogia, ambos dos cursos diurnos, com suas matrículas ativas na instituição. Dentre esses alunos, um de cada curso seria do início do curso, primeiro ou segundo semestre, outro estaria no final do curso, ou que – pelo menos – em um estágio supervisionado e que, portanto, já esteve inserido em sala de aula como professor, sendo assim, a partir do quinto semestre. Para finalizar, um egresso de cada curso, de preferência, professor atuante da Educação Básica.

No entanto, não foi possível ser assim. A pesquisadora optou por realizar uma busca, inicialmente, por meio de um questionário on-line, realizado pelo *Google* Formulário. Esse questionário possuía opções para respostas para acadêmicos e egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia, de forma que, ao selecionar um, indicava questões específicas para cada um dos cursos. O Quadro 6 ilustra as questões do formulário.

Quadro 6 – Perguntas do questionário no *Google* Formulários

(continua)

1. Você concorda com o TCLE?
2. Você é acadêmico/acadêmica ou egresso/egressa de algum curso?
3. Qual a sua idade?
4. Em qual curso está matriculado(a)?
5. Qual o semestre de ingresso no curso?
6. Em algum período na graduação, notou que algum professor se destacou pelo diálogo (ou pela falta dele) com os estudantes?
7. Você atua em sala de aula na sua área?
8. Você já teve alguma experiência em sala de aula com regência de turma?

Quadro 6 – Perguntas do questionário no *Google* Formulários

(conclusão)

9. Quanto tempo tem de experiência?
10. Como foi a relação que teve com os estudantes?
11. Sem realizar uma busca prévia: o que você entende por afetividade?
12. Já teve algum professor que marcou sua trajetória de forma positiva?
13. Isso aconteceu em que momento da sua trajetória?
14. Já teve algum professor que marcou sua trajetória de forma negativa?
15. Em caso afirmativo na questão anterior, como ficou a sua relação com o aprendizado dessa disciplina?
16. Em qual/quais áreas de conhecimento, você pôde perceber esse lado mais afetivo?

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Foi solicitada para as secretarias dos cursos pesquisados uma relação de *e-mails* de acadêmicos e egressos. Para o curso de Licenciatura em Matemática, obtivemos resposta e conseguimos contatar os estudantes e egressos, obtendo nove respostas, mesmo sendo enviados mais de 300 contatos. Dentre esses nove participantes, apenas quatro identificaram que gostariam de participar da entrevista. Dos quatro que foram contatados, apenas três consideraram continuar para a entrevista, uma acadêmica e dois egressos. Desse modo, prosseguimos o contato e conseguimos realizar a entrevista, faltando apenas um acadêmico para fechar o quadro da Licenciatura em Matemática. Então foi feita uma busca pessoal, tendo a pesquisadora contatado alguns acadêmicos que poderiam ter disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa e que atendiam aos critérios de seleção.

Já quanto ao curso de Licenciatura em Pedagogia, a secretaria do curso não retornou ao nosso pedido e, então, precisamos recorrer a outros meios disponíveis que poderiam auxiliar na escolha de participantes para dar continuidade á pesquisa, como por exemplo, ao Grupo de Pesquisa, do qual a pesquisadora faz parte e é constituído por estudantes e/ou egressos tanto do curso de Pedagogia como de Licenciatura em Matemática. Sempre houve neutralidade na pesquisa e os termos éticos foram devidamente mantidos.

A ideia inicial era que esse convite seria aberto para os acadêmicos desses cursos através de formulário on-line, enviados por *e-mail*. Após a resposta, em caso afirmativo, tendo mais de uma opção de acadêmico voluntário, seria realizado um sorteio. Após escolhidos os sujeitos, seria confeccionado um formulário por meio do *GoogleDocs* contendo o TCLE que será enviado para os participantes estarem cientes do termo individualmente. Finalizadas as entrevistas, registrados todos os dados, a transcrição seria encaminhada para esses participantes, todos com seus nomes ocultados, para revisão e possível correção.

A realização de sorteio não foi necessária, por conta do quantitativo de respostas

obtidas. Caso acontecesse de algum voluntário desejar sair em algum momento da pesquisa, seria livre para assim o fazer.

Nenhuma informação que possibilite a identificação de cada sujeito será divulgada, sendo mantida assim total confidencialidade e privacidade. Assim, nas análises, os sujeitos serão identificados por nomes fictícios, escolhidos por eles. Como poderia haver o risco de os participantes se sentirem desconfortáveis ou inibidos para responder às questões da entrevista, sempre lhes foi lembrado que poderiam evitar comentar sobre as questões ou, então, desistir de participar do estudo em qualquer momento. Tomar parte desse estudo traria muitos benefícios, pois os seus participantes teriam a oportunidade de conhecer uma nova teoria, que muito os poderia ajudar, além de haver momentos de interação entre a pesquisadora e os sujeitos e, posteriormente, entre eles.

Como não pudemos realizar dessa maneira as entrevistas, iniciamos a busca pelos contatos disponíveis, contando com a ajuda daqueles que já haviam demonstrado interesse. Portanto, as entrevistas só começaram a ser firmadas no início de maio de 2023 até o início de julho de 2023, considerando a disponibilidade dos entrevistados e da pesquisadora. Foram entrevistadas oito pessoas, duas acadêmicas e dois egressos do curso de Licenciatura em Matemática, e, também, duas acadêmicas e duas egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Todas as entrevistas foram realizadas pelo *GoogleMeet* com a gravação salva e com o consentimento de todos os participantes. A transcrição de todas foi encaminhada individualmente por *e-mail*, e após aprovados por todos, foi usada aqui para a análise dos dados, o que se dará no capítulo 5 da presente dissertação.

### 3.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES A *POSTERIORI*

Após concluir as duas etapas anteriores, especialmente a segunda, foram examinadas as entrevistas realizadas para, então, entender como esses sujeitos podem vir (ou já o fazem) a trabalhar a afetividade em sala de aula. Essa etapa será discutida e fundamentada no capítulo 5.

## 4 PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS INVESTIGADOS

Para iniciar a investigação de como os cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia abordam (ou não) a afetividade durante a formação inicial do professor que ensinará a Matemática na Educação Básica, optamos por analisar os respectivos PPC. Para tanto, buscamos os mais atualizados disponíveis nos *sites* on-line. O material mais recente do curso de Licenciatura em Matemática<sup>12</sup> é de 2019<sup>13</sup>, assim como o do curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>14</sup>.

Para uma melhor compreensão, este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos. Assim, a primeira parte será voltada para a discussão do PPC da Licenciatura em Matemática; e a segunda para a Licenciatura em Pedagogia.

### 4.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

As informações aqui inseridas foram encontradas no *site* do curso, cujo *link* já foi disponibilizado no texto. *A priori* o projeto traz uma breve apresentação histórica, destacando que o curso teve início em 1961, inicialmente mantido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição”, agregada à UFSM e integrado ao Departamento de Matemática e Estatística. Apenas em 1978, ele passou a ser vinculado, somente, ao Departamento de Matemática. No ano de 1976, foi criado o Curso de Ciências da UFSM, com ingresso pelo vestibular da instituição, em que o estudante, após finalizar as disciplinas integradoras, optava pela habilitação em Matemática. Esse curso era composto pelos seguintes componentes curriculares:

- Desenho Geométrico e Geometria Descritiva;
- Fundamentos de Matemática Elementar;
- Física Geral;
- Cálculo Diferencial e Integral;
- Geometria Analítica;
- Álgebra;
- Cálculo Numérico;
- Disciplinas Pedagógicas, conforme Parecer n.º 292/62 do CFE.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica>>. Acesso em: 29 set. 2022.

<sup>13</sup> O *site* dispõe de um PPC para o ano de 2023, no entanto, ele não se encontrava disponível na data de acesso: 06 ago. 2023.

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/>>. Acesso em; 29 set. 2022.

Como se percebe, não havia uma preocupação com temática afetividade no Ensino Superior, tampouco com a didática do professor, visto que há apenas menção de Disciplinas Pedagógicas no programa, sem elucidar quais seriam elas e como se constituíam. Esse curso foi criado durante o regime militar no país, quando havia uma grande rigidez.

Em 1995, o currículo do curso de Licenciatura em Matemática foi reformulado, havendo um acréscimo na carga horária total. Além disso, foi criado o curso de Licenciatura em Matemática noturno, com a mesma composição do diurno. No ano de 2000, novamente houve uma outra reforma com dois objetivos: criar o curso Bacharelado em Matemática – diurno e ajustar a matriz curricular de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), principalmente ao acrescentar a obrigatoriedade de 300 horas de práticas de ensino. Para tanto, a matriz curricular do curso passou a ser da seguinte forma:

- Cálculo Diferencial e Integral / Equações Diferenciais;
- Álgebra Linear;
- Geometria;
- Estruturas Algébricas;
- História da Matemática;
- Análise Matemática;
- Física Geral;
- Disciplinas Pedagógicas.

De primeiro momento, nessa versão do ano de 2000, os cursos de licenciatura e bacharelado em Matemática possuíam núcleo comum nos dois anos iniciais da formação, assim que finalizado, o aluno optava para qual prosseguir. Em 2003, ocorreu uma outra reforma, com o intuito de adaptar-se às novas exigências do Conselho Nacional de Educação. Houve diferentes propostas para esse ajuste: uma delas compunha uma entrada única ao Curso de Matemática com núcleo comum de apenas um ano, assim, após, o discente escolhia entre a Licenciatura ou Bacharelado; outra considerava que teria de haver ingressos distintos para ambos os cursos; e, ainda, a última indicava que a entrada única deveria vigorar e que, após fazer todas as disciplinas, o estudante que optasse por Licenciatura faria uma complementação.

Por fim, no início de 2005 passou a entrar em vigência que ainda houvesse uma entrada única para os cursos, mas o núcleo comum se daria no primeiro ano e, assim, o estudante tomaria a sua decisão para qual finalizar. Em 2010, com a formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE) pela instituição para cada curso de graduação, iniciou-se uma nova proposta, distinguindo, assim, Licenciatura e Bacharelado. O ingresso era distinto desde

o início, e adicionando e retirando disciplinas específicas.

Em 2016, começou uma nova proposta pelo NDE para aumentar a carga horária dos cursos, visando atender às demandas do CNE, o qual passa de dois estágios obrigatórios para a divisão destes para quatro. Essa foi uma novidade do curso, a qual entrou em vigor no ano de 2019. E já há uma nova reformulação do curso, com um atual currículo para 2023, no entanto, o novo PPC ainda não estava disponível no *site*. Como as entrevistas feitas com as acadêmicas que estavam no curso, seguindo a grade do ano de 2019, mantivemos estudando esse para o restante do trabalho.

Nenhum dos objetivos expostos no PPC apresenta qualquer viés sobre as competências socioemocionais do estudante<sup>15</sup>. Dois objetivos que podem ser destacados aqui salientam sobre o ambiente de aprendizagem e habilidades e competências:

- Criar ambientes de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo e das capacidades de interpretar, comparar, analisar e generalizar;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades e competências para a criação de atividades com o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da Matemática;

Podemos perceber que os objetivos são muito voltados para a Matemática, esquecendo o papel social do acadêmico e do docente e da própria Matemática. O perfil do formando e egresso do curso aponta para as competências e as habilidades na área de estudo que o estudante deve alcançar. De fato, a principal preocupação deve ser o conhecimento do futuro professor de Matemática, mas pelo enredo social que acomete a escola, as demais habilidades deveriam entrar em evidência, também.

Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Matemática:

O papel fundamental do docente em um Curso de Licenciatura é a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada para o futuro professor. Mais especificamente, este aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida, como aluno. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz para sua formação e o que se espera dele como profissional. A experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação de professores, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar é fundamental no papel que desempenhará como futuro docente. A compreensão desse fato mostra a necessidade de que o futuro professor vivencie como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e modos de organização que se pretende vê-lo desempenhando nas suas futuras práticas pedagógicas. Sendo assim, os docentes do Curso devem estar permanentemente atentos em suas atividades acadêmicas ao fato de que estão formando. (UFSM, 2019a, p. 1).

<sup>15</sup> Aqui podemos fazer menção à Base Nacional Comum Curricular, que elucida sobre essas competências de modo geral, tanto para o Ensino Fundamental, como Ensino Médio, que também pode indicá-las para o Ensino Superior. Dessa forma, a BNCC apresenta: “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8)

A colocação principal no texto é a questão do professor como um exemplo, afinal se trata de um curso de formação de professores. Além do futuro professor ser o aluno, é preciso considerar que o docente um dia já esteve no lugar de discente. Dessa maneira, o professor é espelho para o acadêmico assim como o acadêmico é espelho para o professor. Ou seja, o aluno também reflete o ensino pela sua aprendizagem. Portanto, o compromisso não é apenas do estudante, mas de todos os personagens envolvidos.

O PPC apresenta ainda sugestões de estratégias pedagógicas, indicando que o estudante pode articular conhecimentos pedagógicos, técnicos e científicos por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, já que a instituição preza por uma melhor formação dos acadêmicos. Consta, ainda, do PPC a indicação das principais bolsas de incentivo à pesquisa científica, que promovam prática, tais como o Programa de Educação Tutorial (PET), Pibid, Residência Pedagógica, Monitoria, entre outras. No entanto, não aponta as estratégias a serem tomadas pelo docente.

Em relação ao currículo do curso, o projeto dispõe uma sequência aconselhada para a realização ao longo dos semestres, como uma organização lógica do conhecimento. Ele propõe disciplinas de cunho específico da Matemática e as de ordem pedagógica, ofertadas por departamentos distintos. Seria mais produtivo se essas disciplinas fossem oferecidas de modo interdisciplinar, favorecendo o diálogo entre os docentes. As disciplinas de práticas de ensino são concentradas no final do curso, mais especificamente, nos quatro últimos semestres. Entretanto, há disciplinas que são ofertadas desde o início da graduação que podem promover atividades em que o estudante atue ou observe em sala de aula.

Para melhor entender as disciplinas compostas no currículo, analisamos as ementas de cada uma. Dessa forma, discorremos sobre o currículo em vigência, o do ano de 2019, mesmo que o mais atualizado disponível no *site*<sup>16</sup> da instituição seja o de 2023. Como já mencionado, essa escolha se deve ao fato de acompanhar o currículo das acadêmicas que foram entrevistadas.

Para saber quais disciplinas contêm em suas ementas referências ao tema tratado aqui neste estudo e deixar a pesquisa mais prática, utilizamos buscadores de palavras, com as “Relações”, “Relação”, “Afetividade”, “Afetos”. A Figura 2 ilustra as disciplinas indicadas para o primeiro semestre.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/matematica/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 06 ago. 2023.



Figura 2 – Disciplinas sugeridas para o 1.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

1º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
ⓘ Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação B	ⓘ Equivalências	60h	FUE1105	4
ⓘ Geometria Analítica	📄 Programa	90h	MTM1043	6
ⓘ Introdução à Lógica Matemática	ⓘ Equivalências	60h	MTM1116	4
ⓘ Matemática Elementar	📄 Programa	60h	MTM1044	4
ⓘ Tecnologias no Ensino de Matemática	ⓘ Equivalências	60h	MTM1117	4
ⓘ Tópicos Transversais Para a Formação Docente I	ⓘ Equivalências	30h	TRV001	2
ⓘ Trigonometria e Números Complexos	📄 Programa	60h	MTM1042	4

Fonte: Disponível no *site*<sup>17</sup> da instituição, adaptado pela autora

Quando selecionado o ícone “1.º semestre”, aparece o rol de disciplinas para tal semestre. Ao clicar em “Programa”, a página direciona para outra aba, onde ali podemos visualizar a ementa de cada disciplina. Nenhuma delas remete a algum dos descritores pesquisados – “Relações”, “Relação”, “Afetividade”, “Afetos” –, tampouco apresentam outra colocação a respeito de trocas de diálogos entre docente e discente. Na Figura 3, podemos visualizar as cadeiras sugeridas para o 2.º semestre do curso de Licenciatura em Matemática.

Figura 3 – Disciplinas sugeridas para o 2.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

2º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
ⓘ Álgebra Linear I	📄 Programa	90h	MTM1049	6
ⓘ Aritmética	ⓘ Pré-requisitos	60h	MTM1051	4
ⓘ Cálculo I	📄 Programa	90h	MTM1047	6
ⓘ Matemática Financeira A	ⓘ Equivalências	60h	MTM1118	4
ⓘ Psicologia da Educação B	ⓘ Equivalências	60h	FUE1106	4
ⓘ Tópicos Transversais Para a Formação Docente II	📄 Programa	30h	TRV002	2

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Do mesmo modo contactamos que nenhuma das ementas dessas disciplinas indicadas para esse 2.º semestre remete aos indicadores buscados. Nem mesmo “Tópicos Transversais I e II” (1.º e 2.º semestre, respectivamente), que discutem temas referentes à Educação Ambiental, questões étnico-raciais, Direitos Humanos, entre outros e “Psicologia da Educação B” abordam esses assuntos. Na Figura 4 vemos as disciplinas referentes ao 3.º bimestre.

<sup>17</sup> O link para o *site* já está disponibilizado na nota 16, considerar o mesmo para a Figura 2 até a Figura 9.

Figura 4 – Disciplinas sugeridas para o 3.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

3º Semestre						
Nome			Carga Horária	Código	Créditos	
➤ Anéis e Grupos	➤ Equivalências	➤ Pré-requisitos	➤ Programa	90h	MTM1120	6
➤ Cálculo II		➤ Pré-requisitos	➤ Programa	90h	MTM1050	6
➤ Física I			➤ Programa	60h	FSC103	4
➤ Matemática Discreta A	➤ Equivalências		➤ Programa	60h	MTM1119	4
➤ Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica A			➤ Programa	60h	ADE1041	4
➤ Tendências de Pesquisa em Educação Matemática			➤ Programa	60h	MTM1121	4

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

A cadeira “Tendências de Pesquisa em Educação Matemática” apresenta o contexto dos estudos em Educação Matemática, fazendo menção, na parte de referencial teórico, para a Etnomatemática, Educação Crítica, Análise de Erros, entre outros. Igualmente aos semestres anteriores, nesse também não identificamos, nas disciplinas sugeridas, qualquer menção sobre teoria da Afetividade. A seguir, na Figura 5, apresentamos as disciplinas indicadas para o 4.º semestre de curso.

Figura 5 – Disciplinas sugeridas para o 4.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

4º Semestre						
Nome				Carga Horária	Código	Créditos
➤ Cálculo III		➤ Pré-requisitos	➤ Programa	60h	MTM1052	4
➤ Didática da Matemática A	➤ Equivalências		➤ Programa	60h	MEN1261	4
➤ Educação Especial: Processos de Inclusão			➤ Programa	60h	EDE1136	4
➤ Educação Matemática A	➤ Equivalências		➤ Programa	90h	MTM1122	6
➤ Física II			➤ Programa	60h	FSC104	4
➤ Geometria Plana			➤ Programa	90h	MTM1053	6

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Um dos objetivos de “Didática da Matemática A” é: “Identificar princípios, objetivos e recursos ao **planejamento e organização didático-metodológica** para o ensino e aprendizagem da matemática em anos finais do Ensino Fundamental.” (UFSM, 2019, p. 1, grifo nosso). Uma vez que é propósito da disciplina “identificar princípios, objetivos e recursos ao **planejamento e organização didático-metodológica**” do futuro professor de Matemática, caberia aqui pensar o planejamento de modo mais afetivo, como já discutimos no capítulo 2.2.

As demais, tal qual nos semestres anteriores, não apresentam em suas ementas nada que se refira à teoria da afetividade, nem duas delas que poderiam destacar a temática –

“Educação Especial: Processos de Inclusão” e “Educação Matemática A” –. Vejamos na Figura 6, o que o curso dispõe para o 5.º semestre.

Figura 6 – Disciplinas sugeridas para o 5.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

5º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Didática da Matemática B	Equivalências Pré-requisitos Programa	60h	MEN1262	4	
Educação Matemática B	Equivalências Pré-requisitos Programa	90h	MTM1123	6	
Equações Diferenciais 'A'	Equivalências Pré-requisitos Programa	60h	MTM1021	4	
Estágio Supervisionado de Matemática I: o Contexto Escolar e Sua Organização	Programa Equivalências Pré-requisitos	90h	MEN1263	6	
Geometria Espacial e Aplicações	Equivalências Pré-requisitos Programa	90h	MTM1124	6	
Libras: Licenciaturas	Programa	60h	EDE1130	4	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Ao considerarmos que nesse semestre é sugerida a sequência de “Didática da Matemática”, observamos que o objetivo se mantém, no entanto, com foco no Ensino Médio. Ao analisar o programa da disciplina “Estágio Supervisionado de Matemática I: o Contexto Escolar e Sua Organização”, destacamos o seguinte encontrado: “Compreender a complexidade das **relações** na escola e seu entorno, analisando interações que se estabelecem no seu cotidiano a partir da inserção e observação do contexto escolar e de estudos já produzidos sobre ela.” (UFSM, 2023, p. 1, grifo nosso). Certamente a preocupação é quanto ao contexto escolar, mas estudar as relações no ambiente escolar deveria ser discutido ainda na formação inicial. Aqui caberia menção a algum referencial sobre as relações afetivas, mas não. A Figura 7 traz as cadeiras sugeridas para o 6.º semestre.

Figura 7 – Disciplinas sugeridas para o 6.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

6º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Análise Matemática A	Equivalências Pré-requisitos Programa	90h	MTM1126	6	
Estágio Supervisionado de Matemática II: Diferentes Espaços e Modalidades	Pré-requisitos Programa Equivalências	90h	MEN1264	6	
História da Matemática	Equivalências Pré-requisitos Programa	60h	MTM1125	4	
Laboratório de Ensino de Matemática	Equivalências Pré-requisitos Programa	60h	MTM1128	4	
Metodologia da Pesquisa Científica	Equivalências Programa	30h	MTM1127	2	
Métodos Numéricos e Computacionais	Equivalências Pré-requisitos Programa	60h	MTM1013	4	
Resolução de Problemas A	Equivalências Programa	60h	MTM1129	4	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Podemos notar que nesse semestre há uma variedade maior de disciplinas com características mais pedagógicas. O programa da disciplina de “Estágio Supervisionado de Matemática II: Diferentes Espaços e Modalidades” tem como objetivo identificar formas de ensino e aprendizagem em diferentes contextos como a EJA, Escola do Campo, Educação Especial, Escola Indígena, Escola Quilombola, entre outros.

A matéria intitulada “Metodologia da Pesquisa Científica” destaca a importância da escrita e da discussão acadêmica, a produção científica. Já a de “Laboratório de Ensino de Matemática” elucida sobre a realização de atividades com materiais concretos ou manipuláveis e, ainda, recursos tecnológicos. Ainda que haja neste semestre disciplinas que foque, mesmo que levemente, as relações afetivas, não o fazem. A Figura 8 ilustra as cadeiras indicadas para o 7.º semestre.

Figura 8 – Disciplinas sugeridas para o 7.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

7º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
Estágio Supervisionado de Matemática III: Anos Finais do Ensino Fundamental	<a href="#">Programa</a> <a href="#">Pré-requisitos</a>	120h	MEN1265	8
Estatística Básica	<a href="#">Programa</a>	60h	STC1107	4
Modelagem Matemática	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MTM1130	4
Trabalho de Conclusão de Curso A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MTM1131	4

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Nenhuma dessas disciplinas do 7.º semestre aproximam-se da temática – afetividade – discutida neste estudo, nem mesmo “Estágio, Supervisionado” que propõe instigar a inserção do futuro professor na escola para aulas no EF aborda a temática. E, finalmente, temos na Figura 9, as disciplinas sugeridas para o semestre final de curso, o 8.º.

Figura 9 – Disciplinas sugeridas para o 8.º semestre no curso de Licenciatura em Matemática

8º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
Estágio Supervisionado de Matemática IV: Ensino Médio	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	105h	MEN1266	7
Trabalho de Conclusão de Curso B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MTM1132	4

Fonte: disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Ao considerar que se trata do último semestre do curso, quando o estudante está adentrando a sala de aula, ou seja, se aproximando da escola, seu futuro ambiente de exercício da profissão, se assim escolher, constam uma a disciplina voltada à elaboração do Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC) e outra o “Estágio final” é voltada para o Ensino Médio.

A análise das ementas das disciplinas propostas no curso de Licenciatura em Matemática indica que nenhuma delas apresenta uma preocupação com os aspectos afetivos que poderiam ser abordados neste espaço. Finalizamos a parte de identificar na ementa e programas de cada uma das disciplinas, voltamos para o restante do PPC.

O NDE indica a avaliação externa, fazendo menção ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e a interna, destacando que o estudante precisa atingir média 7,0 para obter aprovação, mas não indica como essa nota deve ser atingida, se por meio de provas individuais, se por meio de provas com consultas, se por meio de trabalhos ou outras.

Além de cursar as disciplinas do Departamento de Matemática, o acadêmico pode cursar outras lotadas em outros seis departamentos. Isso significa poder interagir com outros professores, ampliar o leque de conhecimento, vivenciar outras experiências dentro da instituição, inclusive ao optar por fazer uma Disciplina Complementar de Curso (DCG) fora desses departamentos com componentes obrigatórios.

Por mais que alguns cursos de licenciaturas optem por não inserir em seus currículos o TCC como matéria obrigatória, ele é atividade essencial para o estudante obter a formação acadêmica completa, portanto, o aluno precisaria cursá-la, até porque ele dispõe de normas criteriosas para a sua realização, tais quais as regras para a composição do estágio e seu relatório.

Na situação vivenciada pelo mundo por conta da pandemia, muitos acertos precisaram ser feitos na vida de todas as pessoas e na instituição não foi diferente. Assim foram feitos ajustes, formam estabelecidas normas quanto aos estágios e à formação do curso junto ao sistema REDE adotado pela UFSM, para que aos futuros professores não fossem prejudicados.

Em suma, o PPC aqui analisado deixa bem clara a preocupação de o curso Licenciatura em Matemática em oferecer aos acadêmicos uma boa formação, respaldada em conhecimento, que articula o conteúdo matemático com a construção dos domínios necessários para a sala de aula e o público que se encontra nela, em consonância com o proposto pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM):

O domínio dos conteúdos matemáticos é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais para a docência na Educação Básica. Dominar conteúdos matemáticos é necessário, entretanto, não suficiente para a formação do professor, tendo em vista os desafios inerentes à sua atuação profissional. O licenciado em Matemática, além de conhecimento matemático, deve ter sólida formação

pedagógica que o permita realizar a transposição didática dos conteúdos, levando em consideração as necessidades, motivações e nível de desenvolvimento dos aprendizes dos ensinos fundamental e médio. Considerar que o conhecimento dos conteúdos matemáticos é suficiente ou prioritário na formação é, no mínimo, uma posição ingênua daqueles que não têm conhecimento da realidade da escola básica (SANTOS; SILVA, 2011, p. 1 3-4).

Entretanto, o documento não faz alusão à relação entre discentes e docentes no ambiente de sala de aula, não enfatiza a habilidade social que esse futuro professor terá de enfrentar na Educação Básica, tampouco destaca a temática que aqui nesta dissertação é discutida: afetividade. Na próxima seção discutiremos a respeito do PPC da Licenciatura em Pedagogia.

#### 4.2 PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Como apresentação inicial, o projeto evidencia a história do curso na instituição, as mudanças ocorridas desde 1984, sempre atendendo às demandas legais e que competiam ao curso, assim como foi mencionado no PPC do curso de Licenciatura em Matemática. O PPC da Licenciatura em Pedagogia aponta que é objetivo do curso formar indivíduos para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. Em comparação ao PPC da Licenciatura em Matemática, percebemos que nesse há um grande destaque para a formação do conhecimento matemático.

No PPC da Licenciatura em Pedagogia não há tanta menção quanto às disciplinas do curso, como o da Licenciatura em Matemática. Nem ao menos uma exposição das reformulações do currículo no decorrer dos anos, apenas é caracterizado o motivo da alteração, justificada pela legislação. Ao analisarmos o currículo atual (o qual discutiremos com mais afinco no decorrer do texto), conseguimos perceber que o estudante tem obrigatoriedade de cursar duas disciplinas que tratam de Matemática, as quais são: Educação Matemática A e Educação Matemática B, sugeridas para o 5.º e 6.º semestres, respectivamente, ambas de 60 horas. Podemos considerar que, já que o pedagogo é responsável pelo ensino dessa disciplina até o 5.º ano do Ensino Fundamental, é um tanto raso aprender técnicas e apreço pela Matemática em pouco tempo.

Dentre os objetivos do curso não se percebe algum que se volte para a relação entre acadêmicos e docentes, o foco é na formação do sujeito para a vida profissional. Quanto ao perfil do formando e futuro professor, o texto indica: “Entende-se que a docência do/a estudante de Pedagogia, precisará ser embasada no **diálogo**, cooperação, iniciativa, participação e criatividade.” (UFSM, 2019, p. 1, grifo nosso). A menção à palavra “diálogo”

mostra uma preocupação em se criar uma conexão com o aprendiz. Ademais, também há indícios que se espera que esse profissional reconheça os processos socioculturais e emocionais do estudante que será seu público.

Ao discutir o papel do docente no curso, aponta que a universidade se atenta para que o acadêmico seja inserido em projetos de ensino, pesquisa e extensão e menciona o preparo para os diferentes níveis de ensino da instituição, inclusive como a Pós-Graduação. Apesar da relevância de todos esses aspectos para formar o futuro professor, não encontramos explicitada a indicação para a troca de relação entre os participantes desse processo, o que poderia ser destacado em um PPC.

Quanto às estratégias pedagógicas, o PPC considera a matriz curricular por eixos integradores, indicando propostas para cada um desses eixos, separadamente por semestres. Ele evidencia, também, seminários de estudos e programas de bolsas, mas de forma sucinta. Percebemos que há escassez em relacionar a prática com a teoria, faltando proporcionar um meio para que isso aconteça.

O PPC apresenta o currículo e uma forma aconselhada para cursar Pedagogia. Os métodos de avaliação são similares aos já vistos anteriormente no curso de Licenciatura em Matemática. Para melhor entender, visualizamos as ementas de cada disciplina, assim como realizado no subcapítulo anterior. Na Figura 10 observamos o que é recomendado para o discente cursar no 1.º semestre.

Figura 10 – Disciplinas sugeridas para o 1.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

1º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Artes Visuais e Educação A	Equivalências Programa	30h	MEN1267	2	
Educação Física e Cultura Corporal	Equivalências Programa	60h	MEN1269	4	
História da Educação A	Equivalências Programa	45h	FUE1107	3	
Introdução à Pedagogia A	Equivalências Programa	45h	FUE1108	3	
Leitura e Produção Textual: Princípios Básicos	Equivalências Programa	30h	LTV1190	2	
Processos Investigativos em Educação A	Equivalências Programa	30h	ADE1065	2	
Seminário Integrador I: Profissão Pedagogo - Itinerário Formativo	Equivalências Programa	30h	CCP1031	2	
Tecnologias Educacionais	Equivalências Programa	60h	MEN1268	4	

Fonte: Disponível no *site*<sup>18</sup> da instituição, adaptado pela autora

No caso da Licenciatura em Pedagogia, o currículo mais atualizado disponibilizado no

<sup>18</sup> O link de acesso é: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia>>. Acesso em: 11 ago. 2023. Deve se considerar o mesmo para as Figuras 10 a 18.

*site*<sup>19</sup> da instituição é de 2019. Como nessa dissertação nos atentamos mais para a questão da Afetividade, relacionada com o ensino e aprendizagem da Matemática, observamos e discutiremos aqui principalmente as disciplinas com teor pedagógico, aquelas que foquem na didática do futuro professor que ensinará Matemática na Educação Básica. Dessa forma, aquelas que são destinadas a outras áreas do conhecimento, neste trabalho, não serão abordadas.

E então realizamos as mesmas buscas descritas anteriormente no subcapítulo 4.1, com os descritores “Afetividade”, “Afetos”, “Relações” e “Relação” e vimos que algumas disciplinas listadas na Figura 10 poderiam tratar sobre algum desses. Por exemplo, a cadeira intitulada “Tecnologias Educacionais” apresenta o seguinte objetivo: “Compreender o papel das tecnologias da informação e comunicação na sociedade atual, bem como, as implicações legais, econômicas, sociais, culturais, cognitivas e **afetivas** do uso destas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.” (UFSM, 2019, p. 1, grifo nosso). Mesmo se tratando do contexto de Tecnologias, é importante ter-se uma preocupação quanto às implicações cognitivas e afetivas do uso desses instrumentos. E a disciplina “Seminário Integrador I: Profissão Pedagogo - Itinerário Formativo”. Entretanto essa não faz menção a nada que se aproxime da temática desta dissertação, o que imaginamos seria interessante de ser apontado nesse contexto. As demais não apresentam constatações que aqui cabem discussão.

A Figura 11, a seguir, aponta as cadeiras indicadas para o 2.º semestre do curso.

Figura 11 – Disciplinas sugeridas para o 2.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

2º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Didática A	Equivalências Programa	60h	MEN1270	4	
Filosofia da Educação A	Equivalências Programa	60h	FUE1110	4	
Fundamentos da Educação Especial A	Equivalências Programa	60h	EDE1137	4	
História da Educação Brasileira A	Equivalências Programa	60h	FUE1109	4	
Literatura Infantil A	Equivalências Programa	30h	LTV1191	2	
Organização Curricular	Equivalências Programa	45h	ADE1070	3	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

No 2.º semestre do curso, na disciplina indicada “Didática A”, no item referente ao Conteúdo Programático, temos na “Unidade 3 - Processos de aprendizagem, **relações** entre sujeitos, conhecimento e a prática docente”. Portanto, pela primeira vez vemos uma

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/informacoes-do-curriculo>>. Acessado em: 11 ago. 23.



preocupação em discutir com os estudantes os modos de se aprender e a relação entre os sujeitos, aproximando-se, portanto, do nosso estudo. A próxima figura, Figura 12, ilustra as disciplinas sugeridas para o 3.º semestre.

Figura 12 – Disciplinas sugeridas para o 3.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

3º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
📘 Educação e Infância	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	MEN1272	2
📘 Educação Especial e Processos de Inclusão A	📌 Equivalências 📄 Programa	45h	EDE1138	3
📘 Filosofia da Educação B	📌 Equivalências 📄 Programa	45h	FUE1113	3
📘 Metodologia do Ensino de Ciências A	📌 Equivalências 📄 Programa	60h	MEN1271	4
📘 Oralidade, Leitura e Escrita A	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	MEN1279	2
📘 Organização da Ação Pedagógica A	📌 Equivalências 📄 Programa	45h	MEN1280	3
📘 Políticas e Diversidade Cultural	📄 Programa	30h	ADE1071	2
📘 Psicologia da Educação A	📌 Equivalências 📄 Programa	45h	FUE1111	3
📘 Seminário Integrador II: Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	CCP1032	2

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

A disciplina “Organização da Ação Pedagógica A” tem como um dos objetivos o seguinte “Compreender a importância da relação da escola com a comunidade.” (UFSM, 2019, p. 1). Acreditamos que esse objetivo se refira à valorização da escola pela comunidade, à aproximação da família e todos aqueles que rodeiam o ambiente escolar, não vindo tão ao encontro da relação aqui discutida: entre professor e estudante. As demais, nem mesmo a intitulada “Psicologia da Educação A”, não indicam referências para discussão nesse trabalho. Na figura, a seguir, Figura 13, encontram-se as disciplinas sugeridas para o 4.º semestre.

Figura 13 – Disciplinas sugeridas para o 4.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

4º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
📘 Língua Portuguesa A	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	MEN1282	2
📘 Língua Portuguesa e Educação A	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	MEN1273	2
📘 Metodologia das Ciências Humanas	📌 Equivalências 📄 Programa	60h	MEN1274	4
📘 Metodologia do Ensino de Ciências B	📌 Equivalências 📄 Programa	30h	MEN1281	2
📘 Políticas Públicas na Educação Básica A	📌 Equivalências 📄 Programa	60h	ADE1066	4
📘 Psicologia da Educação B	📌 Equivalências 📄 Programa	60h	FUE1114	4
📘 Sociologia da Educação A	📌 Equivalências 📄 Programa	45h	FUE1112	3

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Dentre essas disciplinas enunciadas na Figura 13, não encontramos menção aos descritores que fazem relação ao que pesquisamos. Portanto, seguimos fazendo as

constatações do 5.º período do curso, apresentando na Figura 14 as sugestões de cadeira.

Figura 14 – Disciplinas sugeridas para o 5.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

5º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
1 Direitos Humanos e Gênero	<a href="#">Programa</a>	30h	FUE1115	2	
1 Educação Matemática A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MEN1276	4	
1 Estágio Supervisionado I: Educação Infantil	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MEN1292	4	
1 Gestão da Educação Básica A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	60h	ADE1067	4	
1 Jogo Teatral e Educação Escolar A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	30h	MEN1285	2	
1 Metodologia das Ciências Humanas: Geografia	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1284	3	
1 Metodologias e Práticas na Educação Infantil A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1283	3	
1 Processos de Leitura e Escrita A	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1275	3	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Neste 5.º semestre, encontramos a primeira disciplina voltada ao ensino de Matemática, “Educação Matemática A”, cujo objetivo diz: “Compreender aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, entendendo a importância da alfabetização matemática para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos e escolarização.” (UFSM, 2019, p. 1). Nada do proposto aí faz menção à temática Afetividade, nem mesmo à interação e trocas entre os sujeitos envolvidos em sala de aula. Tão somente são indicados os procedimentos metodológicos do ensino e da aprendizagem da Matemática.

Do mesmo modo, nenhuma das disciplinas deste semestre se aproxima dos temas abordado neste estudo. Agora, na Figura 15, estão relacionadas as disciplinas orientadas para serem cursadas no 6.º semestre.

Figura 15 – Disciplinas sugeridas para o 6.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

6º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
1 Artes Visuais e Educação B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MEN1290	4	
1 Educação Matemática B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MEN1288	4	
1 Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Pré-requisitos</a> <a href="#">Programa</a>	60h	MEN1293	4	
1 Metodologia das Ciências Humanas: História	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1286	3	
1 Metodologias e Práticas na Educação Infantil B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1287	3	
1 Música e Educação	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	30h	MEN1277	2	
1 Processos de Leitura e Escrita B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	MEN1289	3	
1 Processos Investigativos em Educação B	<a href="#">Equivalências</a> <a href="#">Programa</a>	45h	ADE1068	3	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Para este semestre é indicada a sequência do ensino de Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na “Educação Matemática B”, cujo objetivo é o seguinte:

Conhecer a natureza do conhecimento lógico-matemático, dos estudos psicogenéticos e do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreender e aprofundar o campo de conhecimentos teórico-metodológicos de Matemática a partir das seguintes unidades temáticas: números; álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatísticas. (UFSM, 2019, p. 1)

Ambos objetivos – da “Educação Matemática A” e “Educação Matemática B” – reiteram a preocupação em discutir conteúdos matemáticos, como números, álgebra, geometria, entre outras, questões metodológicas e técnicas de ensino e nada que vá ao encontro da nossa temática. A disciplina “Metodologias e Práticas na Educação Infantil B” merece consideração, já que no seu objetivo propõe:

Analisar as implicações pedagógicas do trabalho escolar junto à criança e seus processos de transição na Educação Infantil - Creche e Pré-escola - e da EI para o Ensino Fundamental, considerando a dinâmica das **relações** estabelecidas nesse contexto em suas dimensões sócio-educativas e as políticas públicas subjacentes aos preceitos legais. (UFSM, 2019b, p. 1, grifo nosso)

Encontramos aí o cuidado com a transição da Educação Infantil para a os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando devem ser consideradas as relações estabelecidas nesse processo. Mesmo que não seja especificamente o tema foco deste trabalho, podemos enaltecer que isso possa vir a ser discutido, já que está descrito em uma ementa. Sobre as demais disciplinas, nada releva indícios que mereçam discussão. A Figura 16, a seguir, apresenta as matérias para o 7.º semestre.

Figura 16 – Disciplinas sugeridas para o 7.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

7º Semestre				
Nome		Carga Horária	Código	Créditos
📌 Educação Musical A	📌 Equivalências 📌 Programa	60h	MEN1278	4
📌 Jogo Teatral e Educação Escolar B	📌 Equivalências 📌 Programa	30h	MEN1291	2
📌 Libras: Licenciaturas	📌 Equivalências 📌 Programa	60h	EDE1130	4
📌 Pesquisa e Docência	📌 Equivalências 📌 Programa	45h	ADE1072	3
📌 Políticas e Gestão das Modalidades Educativas A	📌 Equivalências 📌 Programa	60h	ADE1069	4
📌 Sociologia da Educação B	📌 Equivalências 📌 Programa	60h	FUE1116	4

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Nesse semestre em questão há uma alusão maior para outras áreas da Educação, como Música e Teatro, e, também, Sociologia, mas nada também que poderia ser relevante para a

nossa pesquisa. A disciplina de “Pesquisa e Docência” tem como objetivo destacar a pesquisa científica na prática docente. Na Figura 17, se encontram as disciplinas ofertadas para o 8.º semestre.

Figura 17 – Disciplinas sugeridas para o 8.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

8º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Estágio Supervisionado III: Educação Infantil	Equivalências Pré-requisitos Programa	150h	MEN1296	10	
Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais	Equivalências Pré-requisitos Programa	150h	MEN1297	10	
Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria I - Educação Infantil	Equivalências Pré-requisitos Programa	45h	MEN1294	3	
Práticas de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria II - Anos Iniciais	Pré-requisitos Programa Equivalências	45h	MEN1295	3	
Seminário Integrador III: Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica	Pré-requisitos Programa	60h	CCP1033	4	
Trabalho de Conclusão de Curso A	Equivalências Programa	60h	CCP1035	4	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Este semestre se destaca por ter uma carga horária alta e muitas disciplinas, articuladas entre si. São propostos dois estágios para serem realizados, com perspectivas diferentes: enquanto um é voltado para a Educação Infantil, ou seja, desde o berçário até o Pré-Escolar, o outro abrange o final dos Anos Iniciais do EF. Há ainda as disciplinas “Práticas de Ensino na Educação Básica” e “Seminário Integrador III: Saber e Fazeres da Docência na Educação Básica”, destinadas a discutir as observações a respeito dos Estágios e dos Trabalhos de Conclusão de Curso realizados até então. A seguir, apresentamos na Figura 18, a última proposta de grade curricular para o 9.º semestre.

Figura 18 – Disciplinas sugeridas para o 9.º semestre no curso de Licenciatura em Pedagogia

9º Semestre					
Nome		Carga Horária	Código	Créditos	
Seminário Integrador IV: Profissão Docente - Vivências e Saberes	Pré-requisitos Programa	60h	CCP1034	4	
Trabalho de Conclusão de Curso B	Equivalências Programa	60h	CCP1036	4	

Fonte: Disponível no *site* da instituição, adaptado pela autora

Neste semestre o número de disciplinas sugeridas é bem menor, sendo que ambas as disciplinas – “Seminário Integrador III: Vivências e Saberes da Docência na Educação Básica” e “Trabalho de Conclusão de Curso B” –, parecem ser continuação do proposto no semestre anterior, com a diferença que antes onde estava “*Saberes e Fazeres da Docência na Educação Básica*”, passou para “*Vivências e Saberes da Docência na Educação Básica*”, e

onde estava “Trabalho de Conclusão de Curso A” passou para “Trabalho de Conclusão de Curso B”.

Após a leitura de todas as ementas, pudemos concluir que de todas as disciplinas sugeridas para os nove bimestres apenas uma delas parece se aproximar do tema afetividade e da relação entre professores e alunos: “Metodologias e Práticas na Educação Infantil B”, mesmo que ainda não seja interligado com a Matemática e o Ensino Superior.

Aqui não estamos propondo mudanças para toda a grade curricular dos cursos estudados, visto que isso não compete unicamente aos programas de disciplinas, mas sim, propondo que haja uma formação continuada voltada aos professores de Ensino Superior, afinal serão eles os formadores dos futuros professores. Se eles tiverem consciência da importância da teoria da Afetividade no ambiente escolar, eles passarão aos seus alunos essa ideia, a qual será replicada pelos futuros professores, quando em exercício. Essa “bola de neve” precisa começar na formação inicial, se quisermos professores mais próximos de seus alunos, mais empáticos. A seguir, voltamos a discutir sobre a continuação do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quanto aos recursos humanos, destaca o Colegiado e a Coordenação do Curso, apresentando seus papéis e funções, além de outras instalações, como a Biblioteca e Laboratórios, que são bem equipados. Por fim, fala sobre as normas de estágios e de TCC, explicando como eles devem acontecer, quais as regras que os norteiam. Aborda ainda o regime de exceção, provocado pela pandemia, fazendo uso do REDE e reformulando os estágios e as disciplinas, assim como visto no PPC anterior.

Em comparação com o PPC de Licenciatura de Matemática, esse considera mais o sujeito no processo de formação. Há colocações, principalmente, em relação à postura do discente, diante da instituição, sugerindo que ele deve se envolver em projetos da academia. Sugere, ainda, como o futuro professor deve trabalhar com seus alunos, mas pouco fala das relações entre docentes e acadêmicos, já que o professor também age conforme aprende. No capítulo, a seguir, discutiremos acerca da coleta de dados que foram realizadas por meio de entrevistas on-line.

## 5 DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

Para escolha dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa dispondo seu tempo e experiência por meio de entrevista, a princípio, estabelecemos alguns critérios. Como mencionado no subcapítulo 3.2, tivemos alguns imprevistos no meio da pesquisa: mudança de estado da pesquisadora, não retorno aos contatos da Secretaria de Curso, baixa resposta no formulário on-line criado. Dessa forma, revisitamos os critérios e os modificamos.

Em um primeiro momento, criamos um formulário on-line através do *Google* Formulários, com o objetivo de atender acadêmicos e egressos dos cursos investigados. As perguntas ali elencadas estão descritas no Quadro 6. O *link* foi enviado para mais de 300 e-mails, disponibilizados pela Secretaria de Curso de Licenciatura em Matemática. O formulário era individual e programado de acordo com as respostas. A pessoa precisava indicar no início se concordava com o TCLE e, no final, colocava algum contato para assim manifestar a disposição para a entrevista.

O intuito com o formulário era, também, coletar um maior número de dados e opiniões a respeito do tema Afetividade. No entanto, apenas nove pessoas responderam ao questionário, e destas apenas três indicaram continuação para a entrevista. Portanto, não vamos nos atentar a essas colocações, considerando que as outras seis pessoas não demonstraram interesse e, para preservá-las, optamos em apenas evidenciar as entrevistas.

Pelo desencontro das solicitações com a Secretaria do curso de Pedagogia, não conseguimos encaminhar esse formulário para acadêmicos e egressos. Tivemos de mudar os critérios de escolha desses entrevistados, que seriam de forma voluntária, e passamos a enviar convites pessoais aos contatos que tínhamos.

Para os entrevistados da Licenciatura em Matemática enviamos os convites aos três que responderam inicialmente ao formulário on-line e já haviam destacado esse interesse, e foi marcada uma data para realizar a entrevista. Desses três, dois eram egressos, e a terceira pessoa se tratava de uma acadêmica. Como faltava apenas um sujeito para fechar o quadro de entrevistas para esse curso e, visto que, a pesquisadora realizou a formação inicial na respectiva graduação e instituição investigada, foi mais simples de completar. Foi enviado o convite para mais três acadêmicos, obtivemos retorno de duas estudantes, e como o horário de uma estava mais comprometido, foi escolhida aquela com mais disponibilidade.

Dessa forma, para o curso de Licenciatura em Matemática tivemos o seguinte cenário para as entrevistas: um egresso, realizando um curso de Pós-Graduação; uma egressa atuando na Educação Básica; uma acadêmica no oitavo semestre; e a outra no sétimo. Inicialmente, a

intenção era que os egressos estivessem atuando na Educação Básica e, para os discentes, cursando a formação inicial, um no início da graduação e outro no final. Apesar disso, em nada mudou a relevância do estudo, afinal estamos investigando acadêmicos do Ensino Superior, no caso, esses também frequentam esse nível de ensino. Traremos aqui as contribuições que foram significativas para a discussão da temática.

Quanto à Licenciatura em Pedagogia, a busca foi um pouco mais delicada, principalmente no que se refere aos acadêmicos com o curso em andamento. Como a pesquisadora faz parte de um Grupo de Pesquisa com membros formados ou cursando as graduações investigadas, iniciamos o envio dos convites por meio desse acesso. As egressas entrevistadas foram convidadas por meio desse convívio. Quanto aos estudantes, foi solicitada a ajuda de uma das entrevistadas, recém egressa da Pedagogia, que disponibilizou algum dos seus contatos. Foi encaminhado convite para cinco acadêmicas. Dessas, duas não retornaram; uma demonstrou interesse e não pôde participar mais da entrevista por imprevistos pessoais. Já, as outras retornaram e puderam contribuir para a pesquisa.

Dessa forma, o cenário para esse curso das entrevistas ficou da seguinte forma: uma egressa realizando um curso de Pós-Graduação; uma egressa atuando na Educação Básica, e, também cursando um curso de Pós-Graduação; e as duas acadêmicas do sétimo semestre. Mesmo com os imprevistos, essas participantes foram essenciais para a continuação da pesquisa. Atenderam ao nosso chamado e contribuíram muito para o presente estudo.

As entrevistas aconteceram via *GoogleMeet*, durante os meses de maio a julho de 2023, e foram gravadas. As perguntas realizadas estão apresentadas no Quadro 5. A pesquisadora transcreveu todas, e enviou cada uma, individualmente, para os sujeitos. Assim, eles poderiam alterar, concordar, ou não, com as falas ali colocadas para o uso na presente dissertação. Todos retornaram aprovando, sugerindo alterações quando necessário. Para identificá-las, usaremos Participante 1 e, assim, sucessivamente, conforme a ordem realizada, seguindo a sugestão de uma das entrevistadas. Assim, o sujeito da primeira entrevista recebeu o pseudônimo Participante 1, o da segunda entrevista recebeu Participante 2, e assim por diante, independentemente do curso ou se era acadêmico ou egresso.

Depois de descritas todas as colocações de como foi realizada a escolha dos sujeitos, vamos identificar as entrevistas em duas partes. No primeiro momento, para os entrevistados do curso de Licenciatura em Matemática e, posteriormente, as do curso de Licenciatura em Pedagogia. Optamos apresentar dessa forma, pois, a despeito de eles ensinarem ou virem a ensinar Matemática na Educação Básica, suas formações iniciais foram distintas. Portanto, a seguir, no subcapítulo 5.1, estarão as contribuições das entrevistadas advindas da Licenciatura

em Matemática.

## 5.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS REFERENTES AO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFSM

No presente subcapítulo, descrevemos as entrevistas realizadas com egressos e acadêmicas do curso de Licenciatura em Matemática, o qual é formado por oito semestres, e cuja sequência de disciplinas do currículo está listada na seção 4.1. Pela ordem das entrevistas, as duas primeiras foram com egressos, e a terceira e a sétima com as acadêmicas. Dessa forma, temos os sujeitos Participantes 1, 2, 3 e 7 como identificadores.

Como descrito anteriormente, foi realizado um total de quatro entrevistas para cada um dos cursos investigados. Como foi semiestruturada, de forma que havia as perguntas programadas, mas, conforme o desenrolar da entrevista poderiam surgir outras. No Quadro 7, temos as informações básicas, de acordo com o nome da Participante, nomeada, seguindo a ordem do encontro.

Quadro 7 – Informações básicas dos entrevistados do curso de Licenciatura em Matemática

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de ingresso na UFSM</b>	<b>Ano de conclusão ou Semestre em curso</b>
Participante 1	26	2017/1	2019/2
Participante 2	25	2016/1	2019/2
Participante 3	22	2019/1	Oitavo semestre
Participante 7	21	2020/1	Sétimo semestre

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Podemos perceber que todos têm faixa etária próxima, variando de 21 a 26 anos, isso também acontece com o ano de ingresso no curso, com respeito à Licenciatura em Matemática diurno da UFSM. Alguns mudaram de instituição e de turno, mudando do noturno para o diurno, sempre mantendo o curso de formação inicial. As acadêmicas entrevistadas passaram pelo ensino remoto (REDE) da IES, que ocorreu durante a pandemia da Covid-19. Muito provavelmente isso pode ter resultado no atraso da conclusão do curso de graduação.

As perguntas relacionadas às primeiras experiências escolares revelam haver uma disparidade quanto ao primeiro contato que elas tiveram com a escola. Por exemplo, a Participante 1 relatou ter ingressado na sala de aula somente na primeira série, apenas aos 6 anos; e já o Participante 2 frequentou a creche desde o fim da licença maternidade. As demais



iniciaram pela Pré-Escola ou Jardim. Como a Participante 1 contou ter crescido no interior da cidade, e as demais na região central, talvez essa seja a causa de ela não ter tido acesso à Educação mais cedo do que aquelas que moravam no centro urbano.

Ao relatarem as experiências vividas por elas nesse primeiro contato, muitas lembranças marcantes foram afloradas, como podemos ver no Quadro 8.

Quadro 8 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Era numa escola de interior, onde os alunos da primeira até a quarta série estudavam juntos em uma única sala de aula, a professora regente das turmas era a mesma, também era a diretora, merendeira e faxineira da escola, então precisava conciliar todas essas atividades com as atividades da educação. Eram poucos alunos, eu lembro que dentro da sala tinha no máximo 30 pessoas, então a gente era dividido por fileiras e turmas. Era uma relação muito tranquila, todo mundo era amigo, porque era todos da mesma região, vizinhos e todos vizinhos da professora também, então todos se conheciam. Eu já tinha aprendido algumas coisas antes de entrar na escola, sabia as letras, escrever o nome, o que foi aprendido em casa, pois não tinha creche. Na primeira série eu era a única menina e tinha mais quatro meninos, mas sempre foi muito tranquilo, dois meninos eram repetentes e os demais entramos juntos.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Eu lembro que no meu Pré, nós tivemos uma professora estagiária logo que comecei a ir no Pré. Me recordo quem ela é até hoje, mantemos contato pelas redes sociais, ela fez o curso do normal médio e depois começou a trabalhar no ramo da Arquitetura. E, depois dessa estagiária tivemos uma professora efetiva, que eu não me lembro muito da parte da alfabetização, mas também sei quem ela é até hoje e temos contato. Sei que ela iniciou bastante essa parte da alfabetização. Eu me recordo disso com essa professora, me lembro que tinha bastante brincadeiras, que tinha uma sala de brinquedos, que não tinha diferenciação de gênero, que meninos podiam brincar com o que queriam, e as meninas também. É isso que consigo me lembrar dessa época.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Eu lembro que chorei muito no primeiro dia, isso me marcou muito. Eu lembro que tinha umas mesas redondas, tinha seis crianças, e a gente brincava muito com massinha, pintava bastante, isso nesse ano, no Jardim. Depois nos primeiros anos, eu não lembro muito de estar estudando, eu lembro mais das coisas, de materiais que a gente levava, de uma toalhinha que precisava levar e colocava na mesa.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Eu fiz o Pré e o Jardim em uma escola privada. Aí a partir do 1.º ano eu ingressei em uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual. Quando eu estava no 3.º ano mudei de cidade e comecei a estudar em uma escola da rede municipal, e lá eu continuei todos os estudos até o Ensino Médio. Mas, a passagem do Jardim para o 1.º ano foi muito tranquila, a escola era muito boa, como eu tive que fazer dois jardins, pela pouca idade, eu aprendi bastante, e até o 2.º ano era muito fácil para mim, porque parecia que estava repetindo as coisas. Quando eu mudei de cidade, senti um pouco a diferença entre as escolas, estava em</i>

Quadro 8 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (Licenciatura em Matemática)  
(conclusão)

<b>Participante 7</b>	<i>um assunto que eu não tinha visto ainda, trabalhavam com eixos temáticos diferentes, e não eram os mesmos de uma escola para a outra, como eu fiquei um pouco perdida, fiz duas aulas particulares e entrei no ritmo.</i>
-----------------------	--

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Percebemos pelas falas, que as Participantes 1 e 2 tinham suas lembranças associadas a pessoas, professores, colegas, convívio e brincadeiras; a Participante 3, aos materiais, espaço físico, já Participante 7, aos conteúdos, aqueles em que ela tinha facilidade e dificuldade, não relacionando colegas e professores nesse processo, de primeiro momento. Portanto, podemos perceber que as relações entre professores e alunos são sempre muito marcantes, desde o primeiro contato com a escola. Por exemplo, a Participante 1 lembrou que sua professora, embora tivesse que exercer diversas funções, era próxima dos alunos, inclusive, vizinha deles. A Professora 2 lembrou de suas professoras, com as quais mantém contato até hoje. Ao ser questionada “*Quanto ao professor ou professora, tinha só um até qual ano?*”, ela assim respondeu:

*Eu me lembro de ter a mesma até a quarta série, não sei dizer quem era, mas as lembranças que tenho era de uma pessoa só, [...], depois da primeira até a quarta série não lembro muito. Tenho vagas lembranças do professor da terceira série, que foi quando retornei para a escola estadual, mas não saberia dizer quem foi em cada ano. (Participante 2)<sup>20</sup>*

Pode não ter relação, mas seria uma lembrança que não se perdurou como a de professores anteriores. Ao serem questionados sobre a mudança de Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Anos Finais, ou seja, quando passaram da unidocência para a divisão de disciplinas e de professores, elas relataram suas lembranças assim, como vemos no Quadro 9.

Quadro 9 – Lembranças da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Desse período eu tenho bastante lembranças, eu lembro de todos os professores, lembro das metodologias deles dentro de sala de aula, eu lembro dos meus colegas, porque tinha muitos repetentes nas turmas. Então os meus colegas da sexta série não foram os mesmos da sétima e oitava, foi um grupo bem limitado que se manteve nos três anos. Mas a</i>
-----------------------	---

<sup>20</sup> Os quadros construídos com as falas dos entrevistados são aqueles que se encontram em comum (respostas para a mesma pergunta), enquanto destacadas individualmente referem-se àquelas respostas que destoam das demais, por isso, o realce dessas. O mesmo vai acontecer nas entrevistas do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 9 – Lembranças da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<i>maioria dos meus amigos daquele período se formaram na quinta série e fomos juntos pra sexta, alguns reprovaram e tive outras amizades na sétima com aqueles que tinha repetido de ano nessa série. Na sexta série já foi mais tranquilo, já estava mais adaptada quanto a ter que pegar ônibus e a rotina de estudar de manhã. Na quinta série não tínhamos ainda aquela separação por disciplina, eu lembro que era um caderninho só, e na sexta série já era um caderno para cada disciplina, já era mais separado, eu já tinha mais clareza do que era cada uma.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Eu não me lembro muito bem se teve ruptura, mas eu nunca tive dificuldade na escola em relação às disciplinas, então eu acredito que pra mim não foi uma mudança que impactou muito. O que me recordo é que na terceira série teve um colega meu que reprovou, porque ele não sabia ler direito e isso me marcou. Isso é algo que eu lembro da época que depois até achei injusto ele ter reprovado por não saber ler, mas de outras coisas não tenho muitas lembranças.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Eu acho que teve uma mudança maior da terceira para a quarta série, porque na terceira era uma professora e depois passou para três, e cada escola é diferente, né? Então, não senti tanto impacto da quarta para a quinta. Mas, eu lembro que na escola era assim: um lado era os pequenos e no outro os grandes, então a mudança de professor não foi tanta diferença, porque já conhecíamos os professores.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Foi bem tranquila, meus professores eram muito bons, a turma era a mesma que iniciou juntos. Eu passei todo o Ensino Fundamental com a mesma turma, e fomos juntos para o Ensino Médio também, e mantivemos contato até hoje.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Todas as entrevistadas recordavam de algum colega ou colegas, aqueles que se mantiveram, aqueles que reprovaram. O convívio com os colegas, as relações estabelecidas, algumas que perduram até o presente, foram marcantes para elas nesse período de transição, que aconteceu de modo tranquilo para todas. Em suma, esse ajuste fácil ao novo período aconteceu por conta do auxílio de amigos e colegas. Como muito bem pontuam Freschi e Freschi (2013, p. 7):

Desde os primeiros anos escolares é interessante que os alunos tenham consciência da importância do companheirismo e da cooperação na construção de relações firmes e duradouras com os colegas. Aprender a respeitar a opinião dos colegas, dividir tarefas, discutir sobre metodologias e resultados de pesquisa ajudam o aluno a construir seus pontos de vista, tornando-se assim, sujeito de sua aprendizagem. Essas práticas, se bem trabalhadas vão ser importantes não somente na escola, mas em diversas situações da vida dos indivíduos.

Além de essas relações moldarem o indivíduo como cidadão, podem auxiliar na

aprendizagem, na permanência na escola e no interesse pela instituição. Ao serem questionados se tinham mais proximidade com algum professor em específico, as respostas estão colocadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Lembranças sobre os professores com maior proximidade (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Nesse período sim, eu tinha muito contato com a professora de Geografia, com o professor de História, com a professora de Matemática, lembro muito das aulas dela, com a professora de Ciências, com esses eu tinha um contato bem maior. Lembro de uma funcionária da Biblioteca, acho que porque eu era do Grêmio Estudantil, e me envolvia muito com o pessoal que também auxiliava com as questões do grêmio e direção.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Assim, os professores que me marcaram historicamente, foram no final da oitava série quando eu prestei vestibular para ingressar no Instituto Federal e teve alguns que me auxiliaram com recomendação de estudos para a prova. Tinha uma professora temporária na escola, de Língua Portuguesa que lembro que me indicou textos e tirou dúvidas sobre o português para estudar para essa prova, e como era uma cidade pequena, eu lembro até hoje quem eram esses professores. Então, lembro quem foram, mas não tinha problemas com nenhum e, também, não tinha aquela enorme emoção, amor por algum, não tinha um preferido, era uma convivência linear com todos.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Sim, tinha umas que a gente tomava conta da aula, mais conversava do que aprendia algo. Mas, eu sinto isso que, quando a gente gosta do professor, nem precisa ter tanta proximidade, você tem mais vontade, até mesmo para chegar e falar com o professor.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Durante todo o Ensino Fundamental eu tive o mesmo professor de Matemática e a mesma coisa para o Ensino Médio, e eram com os professores de Matemática que eu tinha mais proximidade. Eu gostava bastante da área, tinha afinidade, e me identificava com esses. Os professores de Português também, gostava bastante porque eram sempre os mesmos, então também tinha bastante proximidade.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

As respostas delas nos mostram que, embora nem todas destacaram um professor ou professora em específico, todas tinham lembranças agradáveis deles, o que, provavelmente, pode ter fortalecido o vínculo com eles, com a escola e favorecido a aprendizagem. O estudo de Freschi e Freschi (2013) demonstra que ter essas relações saudáveis quantificam melhorias no trabalho em sala de aula, promovendo ações mais produtivas por parte do estudante. As Participantes 1 e 7 mencionaram a proximidade com professores de Matemática, relatando afinidade que havia entre eles. Talvez isso possa ter influenciado na escolha da profissão delas. Ao ser perguntadas se havia algum conteúdo, com o qual elas tinham maior segurança, ou seja, mais facilidade, as respostas foram as seguintes, dispostas no Quadro 11.

Quadro 11 – Respostas sobre o conteúdo que tinham mais segurança (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Matemática e História eram os que eu tinha maior segurança.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Eu não gostava muito de História, eu tinha mais dificuldade. Matemática sempre tive facilidade, Língua Alemã tinha facilidade e Língua Portuguesa tinha facilidade em relação a textos e interpretação, mas, tinha dificuldade quanto à gramática, Inglês também não gostava, tinha um pouco de dificuldade. Educação Física e Artes era sempre a mesma coisa. Artes eu não me interessava muito, era algo que eu tinha bastante dificuldade em desenhos de criação. Se eu precisava criar do zero tinha dificuldade, já desenhos de observação eu me saia melhor.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Eu lembro que o que eu tinha que estudar era Química e Física, porque as demais não lembro de precisar estudar.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Todos os tópicos de Matemática, os de Português, Química e Física, sempre mais na parte das Exatas.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Com exceção da Participante 3, os demais destacaram a facilidade com a Matemática, desde cedo. Isso confirma, de certa forma, o propósito desta questão. Tínhamos a intenção de sondar se as facilidades com determinada disciplina, desde o começo da escolaridade, implicaria na escolha do curso de formação inicial. Parece que sim. Agora, ao serem questionados sobre as relações que tinham com os professores que lecionavam as disciplinas com as quais tinham maior segurança, salientamos a resposta da Participante 1:

*A professora de História no Ensino Médio era extremamente simpática, e com um jeito dela sempre trazendo a política para dentro da sala de aula, não sei se era porque algumas pessoas reclamavam muito que ela passava texto, só que eu não lembro de ter copiado muita coisa, eu lembro de muitas perguntas, questionamentos, tanto que quando penso em algum assunto de História, me vem na mente toda aquele quadro dela e todas as folhas que ele entregava, das provas, o jeito que ela perguntava e como as perguntas eram meio dinâmicas, que tinha que saber a história e como que os fatos aconteceram, quem foi e por quê, mas não se preocupava tanto com as datas. A Matemática foi mais um apego emocional que criei com uma professora, que infelizmente teve câncer e faleceu enquanto eu estava no Ensino Médio, ela era simplesmente maravilhosa, a maneira como ela dava aula. Teve um período que entrou uma professora estagiária, que foi uma professora que caiu de paraquedas dentro da escola e teve que entrar em uma sala de aula e não sabia muito bem o que estava fazendo. Aí no terceiro ano eu tive outra professora e lembro dela carregando todas as formas geométricas, prismas e uma régua pela escola, mas a primeira professora era diferente, pelo menos foi com nossa turma. Ela sempre sentava conosco e fazia exercícios. Ah, teve uma professora, também, que não era tão acessível assim. Era uma pessoa um pouco mais bruta com a gente, na hora de falar ela não tinha certo cuidado com as palavras, ela falava tudo que queria falar. Já a outra professora, quando percebia que a turma não estava rendendo tanto, ela deixava ser uma aula mais tranquila, não tinha aquela cobrança e aquele monte de exercício. Só que quando ela percebia que estávamos dispostos a trabalhar, era um dia que rendia uma semana inteira. Todo mundo trabalhava junto nessas aulas, e tinham aqueles colegas que gostavam bastante de estudar, eu tinha facilidade, eu não estudava, mas tinha duas meninas que estavam ali se esforçando muito pra Matemática por conta dessas dinâmicas. (Participante 1)*

Em suas observações, percebemos que o modo como essas professoras conduziam a aula fez diferença para essa participante, deixando-a mais segura, conseqüentemente, favorecendo sua aprendizagem. Ao ser perguntado ao Participante 2 se as dificuldades que ele ressaltara na resposta tinham relação ao docente, ele respondeu:

*Não, que eu me recorde no Ensino Fundamental não. Eu não tinha tanta relação com os professores, então acredito que era algo mais pessoal meu. Até porque, por exemplo, professores de Português, eu tive uns quatro e a dificuldade se mantinha a mesma, numa mesma direção. Algumas coisas eu entendia, outras não, mas acredito que era mais da minha personalidade do que em relação à didática do professor. (Participante 2)*

Nesse caso, a participante já havia mencionado que não tinha tanta proximidade com os professores e nem apontou aqueles que marcaram sua trajetória escolar, então, sua dificuldade seria somente em relação ao conteúdo mesmo. Não necessariamente a relação entre professor e estudante afeta na construção do conhecimento, mas um bom vínculo, uma boa relação facilita, assim como uma ruim, dificulta. Afinal, como nos lembra Freire (1996, p. 148) no que tange a essa relação:

*Através de uma boa relação que o professor poderá criar autoridade sobre sua turma e alunos. Essa autoridade está diretamente relacionada com a visão que os alunos têm do seu professor e com a forma com que o professor lida com seus alunos. O diálogo também é a melhor forma de se resolver qualquer problema e situação junto aos alunos. É com o diálogo que esse sentimento de respeito e autoridade se faz possível no ambiente da sala de aula.*

Mesmo que o Participante 2 não tenha mencionado ter tido uma relação boa, ao mesmo tempo, ele também não disse ter sido desagradável, a ponto de promover o desinteresse pelo conhecimento. Era apenas uma dificuldade por um conteúdo em específico. Retomando as palavras de Freire, o diálogo é sempre um bom caminho para resolver qualquer problema, com vistas à melhoria da aprendizagem e do conhecimento. Já a Participante 3 relatou uma dificuldade em Matemática, ao chegar na 8.º série.

*Até a sétima série eu vinha bem, nunca peguei recuperação, quando chegou na oitava, talvez foi essa mudança de professor, porque eu não conseguia entender o que ela falava, porque foi só na oitava que eu travei, e a professora era mais velha também, tinha outro rigor, então pode ter sido a professora um pouco. (Participante 3)*

Segundo ela, a dificuldade que encontrou na 8.ª série pode ter sido por conta da mudança da professora, que tinha uma metodologia diferente da professora anterior, ou até mesmo por ser mais séria, por ser mais velha. Quando a pergunta se voltou para as lembranças do Ensino Médio, as respostas foram as que estão postas no Quadro 12.

Quadro 12 – Lembranças sobre o Ensino Médio (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>No Ensino Médio já foi bem diferente, saí das escolas do interior e comecei a estudar em uma escola no centro da cidade e foi um pouco mais complicado, porque foi um período que eu tinha muita vergonha, que eu me fechei completamente. Eu sempre fui muito ativa até a oitava série e no primeiro ano parece que eu tive um bloqueio, vivia mais na porta da sala de aula, não circulava muito pela escola. Acho que justamente por ter essa distinção de quem era do interior e de quem era do centro da cidade, um certo preconceito que os alunos da cidade criavam que era melhores dos que eram do interior. Mas com relação aos professores, tirando Inglês e Literatura que era muito difícil para mim, eu tinha muita dificuldade, eu não conseguia conversar direito com as professoras dessas disciplinas, foi aprovação só por conselho, por nota nunca. Isso foi mais difícil, os demais tenho ótimas lembranças. Lembro das aulas de Física, que a gente não aprendia também.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>O Ensino Médio eu fiz em outra instituição, então eu me mudei de cidade para estudar no Instituto Federal. Eu fiz o Ensino Médio com o Técnico em Móveis. Eu tinha uma rotina totalmente diferente, porque durante a semana eu morava em outra cidade e dividia apartamento com mais três pessoas e tinha aula de manhã e à tarde, né? Geralmente tínhamos três tardes com aula. Então, era uma rotina bem diferente, eu acordava segunda às 5 da manhã e pegava o ônibus e ia direto para o Instituto Federal com a mala, ficava até meio dia e ia levar a mala para casa e voltava para a aula da tarde. Na sexta ao meio dia ia para a casa pegava minha mala e voltava para a aula da tarde e depois já pegava o ônibus para ir pra casa, na cidade natal. Então mudou totalmente a rotina. Na época foi muito difícil as convivências. Mas hoje eu tenho muita gratidão, eu vejo como isso contribuiu para a minha formação pessoal, principalmente em relação ao convívio com diferenças, porque como eu morava em uma cidade muito pequena em comparação a essa outra, que já é maior, um centro para a região, já era uma cidade de diferentes culturas, etnias, ideais e assim por diante. Então isso me abriu a cabeça, mas ao mesmo tempo foi muito difícil no início, pois eu tinha ideias muito diferentes, muito fechadas, ultrapassadas por conta da criação, por não ter tido oportunidade de ver o diferente que eu pude ver lá. E sobre as disciplinas, teve a rotina que exigiu adaptação no início, como eu vinha de escolas mais tradicionais, às vezes, tínhamos aquilo de estudar aquela disciplina um, dois dias antes da prova que dá pra ir bem na prova. Já no Instituto Federal, para algumas disciplinas senti muita dificuldade. Eu lembro que Biologia era uma disciplina era muito difícil para mim, eu fui mais ou menos na primeira prova e, depois eu aprendi a estudar, que eu percebi que para Biologia eu precisava estudar toda semana, que precisava estudar um mês antes da prova. Então eu acho que mudou também minha rotina de estudos para algumas disciplinas em comparação com o Ensino Fundamental.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Desde a sétima, oitava série eu já sabia que queria ser professora e de Matemática. Então, eu saí da minha escola que era de Ensino Fundamental e não tinha Ensino Médio e fui para outra, que era de</i>

Quadro 12 – Lembranças sobre o Ensino Médio.

(conclusão)

	<p><i>periferia, pelo motivo de que lá tinha magistério, queria fazer o Curso Normal, mesmo todo mundo dizendo que não era para fazer, minha família, por exemplo, ninguém queria que eu fizesse, com a premissa de que professor ganha pouco e tudo mais. Meio que me avisaram que minha base para aprovar no ENEM ia ser fraca. Mas, eu nem dei ouvidos, e fui porque queria ter a experiência de dar aula. Meu Ensino Médio foi muito bom pra mim porque eu estava numa bolha de morar no centro, estar com pessoas de classe média, e aí fui para uma escola de periferia que me abriu a cabeça. As amizades que construí lá, pessoas de todos os lugares da cidade, porque queriam fazer Magistério. Então foi muito bom, porque como a gente estava sendo professor, se formando num curso de formação de professores, tínhamos uma liberdade com todas as professoras. Como era Magistério, tínhamos 400 horas de prática para fazer. Por exemplo, faltava um professor lá na escola tal, você poderia ir lá substituir, e iria valer quatro horas. Então, 400 horas para você fazer o estágio, pegar regência mesmo, eu lembro que comecei em março e terminei em julho, era um 4.º ano. Fora que no Médio tinha contação de história, fazer fantoche também, fazia teatro para contar história, também participei de um projeto de alfabetização em uma escola, onde ficamos um ou dois meses acompanhando uma turma de 1.º ano na leitura. Essa parte de dar aula foi tudo maravilhoso, só que a base: Química, Física, Filosofia, Sociologia, Matemática, foi tudo sem muitas condições. No 1.º ano, normalmente, acompanhava as escolas normais. No 2.º ano, eu já não tive quase nada de Química, só tinha um período de Química e um de Física. No 3.º ano, piorou, eu não tive Matemática. Então, isso para mim foi a pior coisa porque, por exemplo, naquela época tinha números complexos no Ensino Médio, agora não tem mais, e eu já não vi isso, não vi Geometria Espacial, nem Geometria Plana, não vi matrizes, todos esses conteúdos eu aprendi somente no cursinho, e vi muito pouco, porque cursinho era mais focado, cada aula era um conteúdo, então como eu ia aprender? Eu não aprendi, eu reproduzi, então por isso sempre tive dificuldade aqui na graduação, porque o Ensino Médio foi fraco, lembro que no 1.º ano eu aprendi funções, no 2.º ano eu vi progressão aritmética e geométrica, e é o que eu lembro que vi, por exemplo, logaritmo, função logarítmica, função exponencial, eu não vi nada disso, nem análise combinatória.</i></p>
<b>Participante 7</b>	<p><i>Como teve a mudança de escola, foi um ambiente novo. Mas, alguns dos professores já havia nos dado aula. Isso intermediou um pouco essa transição, já tinham deixado a gente preparado, foram bem realistas e disseram o que a gente precisava saber.</i></p>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Com exceção da Participante 7, que já conhecia alguns professores que tomaram um certo cuidado de preparar os estudantes para a transição, as demais relataram grandes mudanças que modificaram suas formas de interação, de pensar e de agir. A Participante 1



destacou na sua fala a falta de interação com os demais colegas da escola devido à distinção dos estudantes do interior para a região central, o que a afastou do movimento que tinha com a escola até então. O Participante 2 contou sua experiência de fazer o Ensino Médio noutra cidade, o que, se por um lado, lhe abriu um leque de oportunidades, por outro lhe mostrou outras estâncias da vida. A Participante 3, como tinha interesse na profissão docente, foi cursar um Curso Normal para assim efetuar o Magistério, entretanto, como as matérias do Ensino Médio não eram bem trabalhadas ali, ela teve algumas dificuldades posteriormente, até mesmo no seu Ensino Superior.

As colocações das entrevistadas nos mostram que o Ensino Médio é, geralmente, uma etapa que representa muitas mudanças na vida dos jovens, mas, ao mesmo tempo, os aproxima daquilo que desejam. Ao ser questionada se a relação com os docentes fez com que ela tivesse dificuldade com as disciplinas mencionadas na sua fala, a Participante 1 destacou:

*Sim, as aulas da professora de Inglês e Literatura eu não consigo me lembrar de nada, eu não lembro de pegar algum conteúdo na escola ou algum professor estar falando dessas disciplinas e conseguir associar com o que eu tive no Ensino Médio, diferente das outras disciplinas, História, Química, Geografia. Porque eu tinha Inglês desde a quinta série, e era maravilhoso, era divertido, mesmo a gente não tendo tanta maturidade de receber informação assim de uma língua estrangeira, e a professora na oitava série já era mais idosa e só conseguia passar o básico, mas que já era o suficiente para a gente compreender naquele momento. Não sei exatamente o porquê, se era por conta da metodologia delas, ou também de elas entrarem e ficarem na frente esquecendo um pouco os estudantes e não chegarem até nós, isso fazia com que eu não me interessasse muito. Eu preferia aquela atenção, por mais que parecesse uma pressão, eu aprendia melhor com o professor que ia até a nossa classe, mesmo que eu não tivesse compreendido muito bem inicialmente o conteúdo. Pelo menos o professor ali conseguia dar uma dica, falando algum detalhe que pudesse ajudar na dúvida. E talvez, por conta de elas não tomarem essas atitudes, eu me desligava, sabe? Colocava pra mim que não era algo importante, tendo uma nota para passar já estava bom, mas não tirava muito aprendizado dali. (Participante 1)*

Notamos que a participante percebia que a interação com o professor modificava a forma como aprendia. Ela não apresentava dificuldade com aquelas disciplinas, cujos professores vinham e conversam com a estudante. Já naquelas cujos professores não iam até a sua classe, evitando mesmo um diálogo, ela se dispersava e só tirava a nota suficiente para passar de ano. Freschi e Freschi (2013, p. 2), corroboram a fala da Participante, ao pontuarem que:

O relacionamento que construímos com nossos alunos é uma porta de entrada para o sucesso pessoal e profissional, pois muitas vezes conseguimos ensinar melhor quando a um respeito mútuo entre ambos, quando convivemos num ambiente harmonioso, onde as pessoas se respeitam e trocamos afetos, o convívio se torna positivo, e passamos a fazer nossas atividades de forma prazerosa e com mais satisfação.

Dessa maneira, a falta de troca, a conversa com os professores, distanciou a Participante 1 dessas disciplinas, e isso poderia ter sido evitado caso, esses docentes tivessem iniciado um diálogo. Para o Participante 2, que apresentou na sua fala também um certo distanciamento para algumas disciplinas, foi perguntado se isso se mantinha apenas por conta do conteúdo, como relatado anteriormente na entrevista, e sua colocação foi:

*História eu não tinha um problema maior, mas eu não tinha uma afinidade com o professor. Eu acho que já era por eu ter mais dificuldade no Ensino Fundamental também, e por achar a aula um pouco cansativa. Eu lembro que nós tínhamos aulas de História sexta-feira no final da tarde e eu já estava com minha mala para ir embora, então acho que se tornava ainda mais cansativa e já não tinha afinidade com o professor. No último ano, foi uma professora, aí eu gostei mais da História. Então pode ser que no Ensino Médio tem uma ligação não tanto com o conteúdo, para História, mas isso de estudar mais ou menos e me interessar tem relação com o professor. Isso com esse professor foi mesmo de afinidade, não aconteceu nada que me marcou, só não houve trocas, e quando mudou a professora, passei a me interessar mais. Quanto à Matemática, eu lembro que uma professora me marcou no final do segundo ano do Ensino Médio, que foi com relação ao conteúdo de Trigonometria, que eu não consegui aprender, não gostei, mas não era a relação com a professora. Acho que não a postura da professora, mas a didática, talvez, ou principalmente, porque teve uma quebra. No primeiro ano e boa parte do segundo ano do Ensino Médio tínhamos uma professora substituta de Matemática, e eu tinha uma afinidade muito grande com ela, gostava da didática dela, da postura dela, tinha essa relação de amizade com ela, foi uma pessoa que me marcou muito. Com a saída dela que veio essa outra professora, pode ser que essa quebra fez com que eu tivesse uma defasagem matemática nesse período. Com as outras disciplinas não tinham problema, que me lembre. Geografia eu não gostava muito, mas tinha uma boa relação com quem lecionava. Mas, no Ensino Médio eu tinha mais esses problemas de convivência com os colegas, mas tinha uma ótima relação com os professores e Técnicos Administrativos do Instituto, né? Porque eu vivi ali, morava perto também. Muitas vezes saía tarde e jogava vôlei com os servidores. Sempre estava em cargos de representação discente, comissões, liderança de turma, então me envolvia e tinha uma boa relação com eles. Eu lembro que se a aula estava mais cansativa e eles notavam que eu estava mais cansado e já me mandavam tomar água ou ir no banheiro, e depois já voltava melhor, então tinha essa relação, não tinha problemas. (Participante 2)*

Podemos perceber na fala do Participante 2 que, quando tinha menos trocas com o docente da disciplina, o interesse pelo aprendizado diminuía, caso do professor de História. A troca da professora de Matemática, para as Participantes 2 e 3, também foi um fator complicador, pois quando há uma ruptura, a aprendizagem acaba sendo prejudicada. Como esclarece Duarte (2009, p. 10):

Outro dos problemas recorrentemente apontados como responsável pelo mau desempenho dos alunos em termos de aprendizado é a elevada rotatividade de professores ao longo de um mesmo período letivo. As discontinuidades geradas nessas trocas e a natural demora na adaptação na relação professor-aluno implicam num prejuízo do processo de ensino-aprendizagem dificultando a formação de capital humano dos alunos.

A elevada rotatividade de professores é um problema que atinge a educação brasileira

em diferentes locais e situações, inclusive no próprio Ensino Superior, nível estudado nesta dissertação. No caso da participante, isso afetou a aprendizagem de um conteúdo em específico, o qual lhe foi necessário, ao cursar posteriormente a Licenciatura em Matemática. Em sendo assim, ela precisou buscar mais recursos para estudar, o que talvez não acontecesse, se não houvesse a mudança de professores.

Ao encerrar essa última questão sobre as memórias quanto à trajetória na Educação Básica, iniciamos os questionamentos sobre a formação inicial. A pergunta seguinte foi direcionada para saber qual teria sido o motivo da escolha pela Licenciatura em Matemática. E as respostas podem ser visualizadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Matemática

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Foi mais pela facilidade, sempre foi porque pensei que talvez, entrando primeiro para Matemática e por ser uma maneira de se estabilizar pelo menos para trabalhar, era um caminho mais rápido de chegar em uma Engenharia, que era o que eu queria fazer. Hoje eu não sei se faria uma Engenharia, acho que talvez iria fazer alguma outra área um pouco mais com Matemática do que Engenharia, não tanto com esses processos criativos, por exemplo, faria uma graduação em Estatística, que tem muitos números e não seria algo que me exigiria tanta criatividade. Porque foi justamente a facilidade que eu tinha com números e por ser ela por ela mesma, não tem o que discutir daquilo ali, está ali e pronto.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Quando eu estava no final do Ensino Médio, nós tínhamos psicóloga e ela fazia acompanhamento de Orientação Educacional, então foi um acompanhamento profissional ao longo do ano, que dava resultado das áreas que nos aproximávamos. Tinha diversas profissões que eu pensava, mas a primeira opção do meu teste vocacional era a área das exatas. Por exemplo, estava entre a Licenciatura em Matemática e para Engenharia Civil, alguma coisa que estava relacionado com o curso técnico que eu fiz. Mas ao longo do Ensino Médio, eu fiquei muito curioso que meus professores eram mestres e doutores e queria conhecer o que era o mestrado e doutorado. Quando eles contavam, aquilo me chamava a atenção, e, também a parte dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. E eu sempre pensava em fazer no mínimo um mestrado. Mas o primeiro ponto para escolher licenciatura foi que eu era bolsista no Ensino Médio de um projeto que era com a professora de Artes, onde eu auxiliava ela a montar cartazes e organizar os murais da escola, organizar amostras de artes que tinha bastante, e ajudava ela nas aulas, principalmente nas de EJA que eram a noite. Eu adorava aquilo, adorava estar lá com os alunos e a professora, um dia ela olhou para mim e falou “Vai ser professor, porque teus olhos brilham quando tu me ajuda nas aulas”. Acho que era aquilo que faltava para de fato escolher fazer Matemática, por isso juntando tudo isso eu decidi fazer Licenciatura em Matemática.</i>

Quadro 13 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Matemática

(conclusão)

<b>Participante 3</b>	<i>Então, eu sempre gostei de estar no ambiente escolar, gosto de criança, eu não me importo que escola tem grito, tem bagunça, eu acho tudo legal, conviver com a diversidade, professora de português com professora de matemática. Eu gosto disso, do ambiente escolar com o envolvimento da comunidade, quando tem festa junina e tudo mais. A Matemática, então, porque eu sempre gostei e ia bem, tinha facilidade e porque é uma coisa “exata”, né? Onde você faz um cálculo e vai dar um valor, e aí depois na faculdade eu vi que não é só isso. Nas outras disciplinas, eu era boa em Português, mas eu não gostava, porque eu não gosto de ler e não sou boa em redação. Mas, então, eu sabia que queria ser professora, queria até fazer Pedagogia, só que eu pensei assim “eu não sou criativa”, então cada geração está vindo cada vez, digamos, mais agitada, que tem que entreter mais, e eu pensava como vou dar aula para pequenos. Isso foi um dos motivos que eu não quis fazer Pedagogia, então escolhi a Matemática. Nunca mudei de escolha, só ficava receosa por conta do que falavam no salário, e eu quis entrar na UFSM porque era um sonho, né? É perto da minha cidade, por isso eu sempre quis vir pra cá.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Eu tenho três irmãos que são formados em Matemática. Só que o mais velho não exerce a profissão, ele fez Administração depois, o do meio trabalha no comércio, e a mais nova fez Ciências Contábeis depois, então eles não atuam na área. Para o meu pai o que importava era que eu fosse bem em Português e Matemática, e sempre tive facilidade em Matemática e sabia que queria ser professora desde a escola, ficava brincando de escolinha. Então acho que foi naturalmente esse processo. Até comentei sobre Química, que era uma das opções, até achava que tinha mais facilidade em Química que Matemática, mas eu gosto do desafio, e achava que ia ser mais desafiada em Matemática.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

As motivações para escolher esse curso de formação foram diferentes para as entrevistadas. Para a Participante 1, seria uma porta de entrada para um outro curso, citando a Engenharia. O Participante 2 foi motivado pela fala de uma professora no Ensino Médio, que viu nela uma vocação para esse curso, mas ele tinha também outras opções em mente anteriormente. Para a Participante 3, a escolha pela docência já tinha sido despertada ainda no Ensino Fundamental, para isso realizou o Magistério no Ensino Médio. Não optou pela Pedagogia, escolhendo então a Licenciatura em Matemática pela facilidade e pela instituição que era o seu sonho. Já a Participante 7 foi motivada por seus irmãos, os quais já haviam feito o curso, mas não atuavam. Ela gostava da área e optou por realizar esse curso.

Escolher a futura profissão é um passo desafiador na vida das pessoas, muitos conflitos internos e externos. “Este momento se mostra ainda mais complicado quando os candidatos a profissionais são jovens, que ainda carregam consigo muitas dúvidas, ansiedades

e influências da sociedade que, por vezes, são determinantes.” (CARVALHO, 2017, p. 58). As respostas das entrevistas confirmam as palavras de Carvalho, pois todos, de um modo ou outro, sentiram insegurança ao fazer, ainda jovens, as suas escolhas. A seguinte questão inquiria se durante o curso havia alguma disciplina que tivesse lhes despertado maior interesse. As respostas estão no Quadro 14.

Quadro 14 – Interesse pelas disciplinas do curso (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Eu gostei muito de Matemática Financeira, um pouco porque o professor era uma pessoa leve, muito querido. As disciplinas de Geometria, não tanto pela professora, acho que mais pela minha identificação pela área, é algo que eu realmente gosto de estudar, gosto de tentar entender e tentar resolver. Tenho a professora como referência, porque só ela que lecionou as disciplinas, e foi ela que me incentivou e me fez ir buscar outra geometria, que não era estudada no curso, então foi ela que proporcionou essa abertura, mas acredito que não foi tanto pela professora. Diferente de Cálculo, por exemplo, o jeito das professoras, calmas, elas eram muito calmas, tanto no falar como explicar, se fosse preciso explicavam mais vezes e acho que isso era um diferencial de outras disciplinas na área, que se você não aprendeu na</i>
<b>Participante 2</b>	<i>aula, tem que se virar, como Álgebra e Análise, por mais que os professores tentavam se esforçar, era uma característica dessas disciplinas. Não tinha tanto aquela parte prática dentro de sala de aula que diferente das outras como Geometria e Cálculo. Ah, com certeza. Desde o início eu tive uma afinidade maior com a área de Educação Matemática, tanto pelas disciplinas quanto pela relação com os professores, e, também, pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão que participei ao longo do curso me fizeram ter mais afinidade com essa área. Isso me fez ter mais gosto pela Educação Matemática.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>No início, eu gostei muito de Geometria Analítica, gostava porque era algo que tinha mais contas, Lógica eu gostava, mas não gostava ao mesmo tempo.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Quando eu ingressei, gostei bastante de Geometria Analítica, gostei de Matemática Elementar, da importância de estudar funções e conceitos que eu vejo até hoje no curso. Outras que gostei foi Aritmética e Anéis e Grupos. Agora, a disciplina que eu não gostei, que passei muito trabalho foi Cálculo II, a minha base em Cálculo I foi muito ruim porque foi durante a pandemia e a professora mal passou a definição de derivada, e o professor de Cálculo II focou muito em demonstração e não passava muitos exercícios, e eu preciso ser um pouco cobrada para estudar e ia deixando, e no momento que não tem lista, não tem exigência, isso para mim.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Com exceção do Participante 2, que demonstrou seu interesse pela Educação Matemática desde o princípio do curso, as demais participantes declararam seu gosto maior em disciplinas da área de Matemática, como Cálculos e Geometrias. Provavelmente, por essas

disciplinas mais específicas da área de Matemática serem mais enfatizadas do que as demais de áreas pedagógicas. Pires (2000, p. 11) explica bem essa realidade nos cursos de Licenciatura de Matemática, quando diz:

Em termos curriculares, a licenciatura em Matemática é composta por dois grupos de disciplinas, geralmente desenvolvidos sem qualquer tipo de articulação. Num grupo estão as disciplinas de formação específica em Matemática e noutro estão às disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidas de forma desarticulada e, até mesmo, contraditória.

Como mencionado no subcapítulo 4.1, ao discutirmos o PPC da Licenciatura em Matemática, vimos que o curso oferta disciplinas de outros seis departamentos. No entanto, as disciplinas do Departamento de Matemática são mais fortalecidas, o que é natural, considerando a área de interesse. Entretanto, como essa área também formará futuros professores, seria interessante uma troca entre os docentes desses setores, realçando a importância dos conhecimentos pedagógicos inclusive. Mas, como lembram Santos e Silva (2011, p. 2): “Contudo não estamos afirmando que basta aproximar fisicamente estes profissionais de diferentes formações e concepções epistemológicas que se dará automaticamente essa desejada integração”. Mas, que seria um caminho inicial para a aproximação dos estudantes para as diferentes áreas da Matemática.

Pensando na realidade de uma sala de aulas, espera-se que seus professores tenham um certo domínio não só dos conteúdos matemáticos a serem ensinados, mas e também, do como despertar em seus alunos o motivo para querer aprender. E um caminho que facilitará todo esse processo é aproximar esses futuros professores, na sua formação inicial, da teoria da Afetividade, pois isso facilitaria em muito o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A fala da Participante 1 se mostra interessante, pois ela reforça a ideia que o modo como o professor organiza a sua aula pode acarretar no interesse ou não do aluno.

*Teve sim, tanto que eu nem lembro o nome dessa disciplina. Não gostava da metodologia da professora, a forma desorganizada que trazia os materiais para a aula. Não sei se é porque os outros professores tinham características de levar tudo pronto e saber o que se vai aprender ao longo do semestre. Eu gosto dessa organização, por mais que sempre surgisse um assunto diferente, os professores davam brecha para falar deles, mas as aulas dessa professora em específico, não. Eu falei mais da área de Matemática, mas, também tem as disciplinas da Educação que foram algumas maravilhosas e incríveis, com exceção de uma que eu fiz com o curso do noturno, não lembro o nome da professora, mas ela ficava pouco ali, mas que era a mesma característica da professora que mencionei antes, da desorganização, do não empenho com os alunos em sala de aula, não se preocupava em trazer coisas novas pra discutir. Umas coisas muito básicas, que me irritavam e tiravam meu interesse. (Participante 1)*

Apesar de essa participante ter mencionado ter gostado de algumas disciplinas de

Educação, a desorganização de uma das professoras dessa área foi um fator marcante, que acarretou no seu desinteresse. A pergunta seguinte queria saber se havia uma postura específica adotada pelo docente que as aproximasse da aula. E as respostas estão no Quadro 15.

Quadro 15 – Observações de aulas mais atrativas no Ensino Superior (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Em Geometria, por exemplo, eu tinha mais coisas voltadas para a Educação, ao ensino. Eu conseguia entender melhor as coisas, era mais facilitado. E me identifiquei mais com isso, eu sabia que existia toda a parte de demonstração até como chegar lá, mas tinha como chegar de forma mais simplificada e a professora nos passava isso. Em Cálculo foi pela maneira calma das professoras, como elas conseguiam deixar aquele conteúdo mais leve, elas dedicavam mais tempo em uma mesma coisa, não era cada aula um conteúdo e passava para o próximo, e eu também frequentava a sala delas para tirar dúvidas, e elas iam sentar comigo e discutir tranquilamente as listas de exercícios e se precisava voltaria e me explicaria de novo.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Assim, eu tinha uma boa relação com professores da área de Matemática pura e aplicada, mas em menor proporção do que aqueles da Educação Matemática. Eu sou muito de conversar, do diálogo, de questionar, e eu via mais oportunidade disso nas aulas voltadas ao ensino, ou seja, da Educação. Essa parte de nos ouvir, ouvir o aluno que é mais propício para a área em si, é algo mais característico. Eu acho que aquelas aulas favoreciam mais a isso, mas é claro que eu via professor mais aberto do que na área de Matemática. Não sei se é pela formação, ou por outros fatores, porque, às vezes, tinha aulas que você fazia perguntas em uma aula mais da Matemática Pura, você via do professor e até de outros colegas um tom de “nossa que pergunta boba, né”, o professor fazia uma expressão pensando que vai ter que explicar isso mais uma vez, já nas aulas mais da Educação existiam perguntas, mesmo que similares, não tinha isso. Então, acredito que isso podia ser um fator que me marcou, mas eu tenho professores que me marcaram positivamente nas duas áreas. Mas com certeza, os que me marcaram negativamente foram só da área de Matemática Pura.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Sabe que é difícil responder isso, porque, geralmente, o que mais me atrai é quando eu gosto do conteúdo e quando eu gosto do professor. As disciplinas mais teóricas, Tendências, por exemplo, mesmo a professora fazendo várias dinâmicas, eu lembro que tive que fazer um cartaz e apresentar, e mesmo ela fazendo coisas diferentes, eu não gostava. E não era nem pela professora, era porque era muito teórico, muita leitura das tendências, e eu não gostava, mesmo tendo essas dinâmicas diferentes.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Nas disciplinas de Aritmética e Anéis e Grupos eu fiz com o mesmo professor, e eu gostava muito das falas dele, que tinha algumas menções irônicas e engraçadas, e isso me atraía muito para a aula. Acho que</i>

Quadro 15 – Observações de aulas mais atrativas no Ensino Superior (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<p><i>isso me fez gostar tanto das disciplinas, foi mais o professor que o conteúdo em si, ele era muito engraçado. Tinha uma professora que era muito didática, parecia muito uma professora de Educação Básica, por mais leigo que poderia ser o aluno, ela tentava ensinar, mesmo que fosse do zero, era maravilhoso. Teve um professor que teve muita paciência com a gente e era uma turma muito pequena, tinha três alunos, e eu tinha alguns déficits ainda do Ensino Médio, porque peguei greve no 3º ano, então alguns conceitos não tinha visto, e ele revisou alguns conteúdos que foram muito bons, ele foi bem atencioso quanto a isso. Teve outro que mesmo com a turma grande, parava e explicava de novo se fosse preciso. Gosto disso, de professor que explique bastante, quanto mais melhor.</i></p>
--	---

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Em especial na fala da Participante 3 podemos observar uma disciplina que a desagradou, não por conta da didática da professora, que sempre se mostrava criativa, mas que para ela não funcionava. Cabe lembrar que uma sala de aula é composta por diferentes personalidades, gostos e preferências, e, portanto, nem tudo agradará a todos. Nem sempre o docente consegue agradar todos os seus alunos desse ambiente. E isso, não necessariamente, tenha relação com a convivência entre docente e acadêmico. Ortenzi (2006, p. 55) bem comenta essa questão:

A tarefa de ensinar manifesta-se através daquilo que somos e não pode ser dicotomizada pois está relacionada a seres humanos, sempre em formação, com estruturas ímpares e singulares, mas que trazem consigo características comuns, como a de satisfazerem-se ao se sentirem dignos do afeto das pessoas com as quais convivem e a de retribuírem, sob diferentes modos, esta satisfação.

As demais respostas mencionaram a paciência dos docentes, em explicar novamente caso necessário. Ou até mesmo, como relatou o Participante 2, a não paciência de alguns professores da área de Matemática, o que não acontecia na área de Educação Matemática. Notamos aí a relevância de o professor apresentar uma conduta calma e voltar a explicação caso seja necessário, o quanto isso pode influenciar na aprendizagem dos estudantes. Ao ser perguntado para o Participante 2 se esses diálogos na área de Educação Matemática facilitaram a sua aproximação e gosto pela mesma, sua colocação foi:

*Eu acho que sim, é importante em todas, e o que eu destaco disso que você falou é que acho que tem uma estrutura maior de falar que a aula não é pra isso. Eu tento não culpabilizar o professor, né? Eu acho que isso é muito forte, porque nós somos professores também, se forem apontar só o dedo para nós é muito difícil. Então eu*



*olho assim, tento ver os outros fatores, também. Aquela aula, por exemplo, de Álgebra, que é demonstrar teoremas, é muito difícil fazer alguma coisa diferente naquela aula, é aquela coisa mais linear, mais fechada, essa estrutura que já dificultava pra nós nessas disciplinas que era ser comum para os alunos de licenciatura e de bacharelado. Agora as da Educação Matemática era apenas para os da licenciatura. Então eu acho que isso é outro ponto, o professor não tem culpa porque ele tem que atender dois cursos. Eu tive a experiência de dar aula no Ensino Superior, na disciplina de matemática pura que eu precisava atender licenciatura e bacharelado e no primeiro dia de aula eu falei que não ia conseguir atender os dois 100%, porque é muito difícil agradas os dois públicos, não vai contemplar a formação desses de forma completa. Mas, eu acho que em algumas dessas disciplinas dessa parte de Matemática Pura, faltava os professores lembrarem que ali tinham futuros bacharéis e licenciados, então em alguns momentos faltavam algumas atividades mais práticas, mais didáticas ou alguma reflexão de como levar aquele conteúdo para a Educação Básica ou para a formação se for ensinar no Ensino Superior. Eu dei aula de teoria dos números, tive que ensinar algo que quando eu estava na graduação achei que nunca ia ter que ensinar aquilo. Então, eu acho que em alguns momentos faltavam um pouco disso, mas, então, por isso eu culpo muito mais o sistema. Porque a forma que estava organizado isso era difícil e, talvez, a formação daquele professor, como foi a graduação, se fez bacharelado com essa mesma estrutura, depois foi para o mestrado e doutorado e foi orientado por um professor, também bacharel que pensa dessa mesma forma, ele não vai ter oportunidade para abrir a cabeça. Fazendo uma associação com aquilo que falei do Ensino Médio que quando eu me mudei e eu abri a cabeça, porque eu convivi com o diferente. Talvez esses professores não conviveram e não viram essa diferença, mas claro a gente tem formas de buscar hoje, de ter mais alternativas. (Participante 2)*

A experiência e a colocação desse sujeito da pesquisa nos leva a refletir novamente a estrutura curricular do curso de formação inicial estudado aqui. Como a instituição atende ao bacharelado e à licenciatura, há disciplinas em comum, o que dificulta a interação voltada para o ensino e a didática da Matemática. Algumas apresentam questões direcionadas mais para o bacharelado, ainda mais se ministrada por um docente graduado, mestre e doutor na área. Isso reitera a afirmação de Junqueira e Manrique (2015, p. 631): “As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática, de modo conciso, estabelecem distinção entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura, o que pode significar um dos sólidos mais remotos, a desvalorização das Licenciaturas”.

Os dois cursos são ofertados na instituição investigada, e possuem disciplinas em comum, ou seja, em determinadas há estudantes de Licenciatura e Bacharelado em Matemática numa mesma sala de aula. Predominam nas falas das participantes 1, 3 e 7, seus interesses em disciplinas que são comuns para os dois cursos, não mencionando as de cunho pedagógico. Isso desvela um maior apego para o conhecimento matemático.

Ao ser questionada sobre se era importante as trocas entre docentes e acadêmicos, a Participante 3, concluiu:

*Sim, sabe que, às vezes, quando o professor é amigo assim, ou até conta alguma coisa, eu sinto isso. Tive dois professores que paravam um pouco a aula e contavam alguma experiência, aí todo mundo parava e focava nele e a gente dava uma*

*respirada porque ele estava contando uma história. Ai depois ele seguia no conteúdo e todo mundo ia junto. Então, realmente se o professor é um pouco mais assim, descontraído, a gente consegue prestar mais atenção. (Participante 3)*

O que foi confirmado pela Participante 7, que ressaltou:

*Considero de suma importância, porque, às vezes, o aluno está meio travado, não sabe se está meio estressado e não está entendendo. E o professor sabe depois de um tempo de experiência, e consegue perceber na expressão do aluno. Agora no estágio eu estou conseguindo observar isso, e aí é um momento de parar e explicar de novo. E para isso o professor tem que dar essa abertura para que o aluno tire as dúvidas. Até porque ele também é avaliado, para ter esse desempenho satisfatório precisa disso. (Participante 7)*

Ambas realçam a importância de o professor perceber quando ele precisa retomar o que ensinou, contar uma experiência vivida por ele. Enfim, os anos de cátedra fazem o professor perceber que, “[...] o entrosamento entre alunado e educadores torna a ambientação dos estudantes no ensino superior mais acessível, podendo ser visto como o alicerce das instituições acadêmicas [...]”, (ADAM *et al.*, 2019, p. 4) o que também colabora para a permanência do estudante no curso de graduação. Já a Participante 7 também relatou observar a feição dos estudantes no estágio, quando é preciso mudar o roteiro e fazer de uma forma diferente, dar uma explicação ou aliviar a aula naquele momento.

Ao serem questionados sobre se a relação de tirar dúvidas com o professor poderia auxiliar na aprendizagem, suas falas foram as seguintes, apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16 – Importância das aulas de “tira dúvidas”. (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Sim, porque tu sabe que tem aquela liberdade de ir sanar tuas dúvidas, tanto em sala de aula quanto fora, né? Porque, às vezes, não é sempre no momento de sala de aula que tu vai conseguir perceber que tu tá com dúvidas naquilo, vai ser quando for refazer, estudar aquele conteúdo.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Com alguns sim e outros não, aqueles que me marcaram positivamente da Matemática Pura era os que me atendiam bem quando eu ia tirar dúvidas, eram os que buscavam saber se eu estava aprendendo e que ofereciam ajuda e que talvez pensavam em formas diferentes para explicar. Se você não entendia, eles explicavam de outra forma. Eu tenho lembrança de três professoras que me marcaram positivamente na graduação e davam aula nas disciplinas que eram consideradas terríveis. Já tinha outros que eu tentei acesso e não auxiliou muito, lembro de duas disciplinas que foram bem difíceis e que eu procurei o professor e não tinha muita abertura, e não mudava a ideia, e isso já trouxe uma aversão minha para a disciplina, já não gostava mais e quando ia tirar dúvidas já tinha um sentimento de que não ia adiantar muito, mas eu estava me esforçando e indo.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Eu não era de fazer isso, de ir tirar dúvida, mas quando a corda está apertando a gente tem que se esforçar mais. Por exemplo, agora eu</i>

Quadro 16 – Importância das aulas de “tira dúvidas”. (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<i>estou fazendo Cálculo, e eu preciso passar e eu comecei a fazer as listas de exercícios, tentar fazer de tudo, e fui falar com o professor, e como é ruim de marcar horário fora da aula, eu sempre tiro minhas dúvidas no final da aula. E o professor é sempre muito receptivo, estou adorando fazer disciplina com ele, responde e manda e-mail, se eu precisar tirar dúvida ele responde e-mail, então, isso dá uma diferença, quando o professor é legal e o aluno se sente à vontade para tirar dúvida com ele, e isso está me ajudando bastante.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Sim, com certeza. Acredito que é um meio mais satisfatório de aprendizagem para mim. Cada um tem um método de aprender, e eu aprendo muito oralmente, então, no momento que o professor conversa comigo, que eu o observo falando do assunto e se for me surgindo dúvida, eu já pergunto. Ou até mesmo se tiver algum exercício que eu trave, que ele possa me ajudar a desenvolver, me dê uma ideia ou um norte.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Podemos observar pelas respostas que no curso de Licenciatura em Matemática é maior a busca para tirar dúvidas quanto à lista de exercícios e/ou conteúdos da disciplina. Portanto, como colocado pelas entrevistadas, essa atitude as tem ajudado a melhorar a aprendizagem, no entanto, como explicitado pelo Participante 2, nem sempre há essa abertura para tirar as dúvidas. Ao ser perguntado para a Participante 1 sobre as trocas que aconteciam nesses momentos ou outros, com os docentes e acadêmicos e se essas poderiam ajudar na aprendizagem, ela ressaltou:

*Acredito que sim, é tudo uma questão de compreensão, se você souber o contexto em que a pessoa está inserida, vai ser muito mais fácil, até mesmo de saber o que vai se cobrar desse estudante. Se tem uma turma em que todos os alunos que estão ali e nenhum trabalhe, acho que não tem porque se cobrar um pouco a mais, trabalhar mais exercícios, ou a parte prática, diferente daqueles alunos que trabalham o dia todo, que vão para a aula, onde eles precisam entender a teoria, mas eles não vão ter todo um tempo considerável para as atividades. Na disciplina que fiz no noturno, eu lembro que era assim, eram poucas atividades, mas as que tinham eram contextualizadas. Então não tinha porque estar fazendo muitas listas, ou se envolvendo com coisas muito complicadas, diferente de cálculo, que tinha, por exemplo, problemas envolvendo cônicas. (Participante 1)*

Observamos que os docentes eram mais flexíveis com os alunos que estudavam à noite e trabalhavam durante o dia. Eles agiam de forma diferente, afinal conhecer o contexto desses acadêmicos facilita a comunicação e compreensão de ambas às partes: docentes e discentes. Ademais, a Participante 1 se lembrou de uma professora que não se preocupava em atender aos estudantes de forma paciente. Contou ela:

*Ah, eu lembro que em uma disciplina tinha momentos que isso acontecia bastante, a professora não era uma pessoa muito paciente com os questionamentos dos alunos, eu acho que porque era uma disciplina que exigia mais conhecimento. Por isso, as perguntas muito básicas irritavam um pouco a professora, e ela não gostava de responder o que era muito básico, por mais que aquele era um questionamento importante pra gente. Mas, ela fazia uma metodologia de que todo final de aula tinha que enviar uma pergunta para ela responder na outra aula, e eu lembro que tinha umas perguntas que eram muito simples, que ela não fazia questão de responder, justamente por ser básico demais, que o aluno poderia estudar isso por conta própria e se dedicava a responder as perguntas mais elaboradas. (Participante 1)*

A atitude dessa professora em questão marcou a nossa participante, pois a docente não demonstrou interesse em explicar conteúdos que, para a docente, eram básicos, mas para a aluna não. A pergunta seguinte era, se na formação inicial, elas tiveram ou tinham contato com professores considerados “bonzinhos”. E as respostas são as seguintes expostas no Quadro 17.

Quadro 17 – Considerações a respeito de professores considerados “bonzinhos” (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Sim, eu me lembro de dois professores que, com certeza, facilitavam nas avaliações, um, em específico, queria que você aprovasse e “sumisse” da disciplina, ele facilitava demais. Uma das professoras que comentei antes, também, por mais que ela não dava aula e ainda se esforçava muito na hora de fazer uma avaliação, porque não tinha cabimento a maneira como avaliava os alunos.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Teve sim, e eu lembro que na época eu achava muito bom porque eu era aluno, né. Mas, acho que isso fez com que nós alunos não buscássemos aprender sobre o assunto da aula. Porque sabemos que a prova é uma das formas de avaliação, mas não é a única, ainda assim ela pode ser considerada a principal que pode ser um mecanismo para fazer com que o aluno estude de verdade. Isso considerando, principalmente, a área de Matemática Pura, porque se temos um trabalho de determinado tema da área, até mesmo na Educação Básica, se como professores fomos dar um trabalho de equação algébrica, por exemplo, ou uma prova, o aluno vai estudar muito mais sério para a prova e buscar aprender. Acredito que isso também vai para o Ensino Superior, porque eu lembro que talvez teve duas disciplinas que foram assim, mais facilitadas, a gente levava do jeito que dava, não sentíamos aquela necessidade de estudarmos, porque a gente sabia que ia dar certo, que era muito difícil alguém reprovar, mesmo não se esforçando.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Ah, sempre tem né, como eu peguei um período remoto também, então, imagina, tinha professores que já era fácil passar antes, no remoto fico ainda mais.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Eu sinto mais na parte das disciplinas da Educação. A maioria teve prova, o que eu prefiro, ao invés de trabalho, e também porque era na pandemia, e eu percebia que nessas tinha uma maior tendência em ser mais bonzinhos, é um copia e cola de alguns textos, não instigava a</i>

Quadro 17 – Considerações a respeito de professores considerados “bonzinhos” (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<p><i>pensar, era mais de decorar. Na Matemática, tinha uma disciplina que as avaliações tinham exercícios muito semelhantes que nas listas, mas acho que isso faz parte da coerência das avaliações. Então não considerava que isso seria ser bonzinho.</i></p>
--	--

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

A intenção de usar o termo “bonzinho” é para indicar quando um docente acaba não sendo tão rígido na sua metodologia; pelo contrário, acaba aceitando atrasos e desculpas de estudantes nas suas atividades rotineiras, a ponto de o acadêmico não considerar importante aprender o conteúdo da disciplina desse professor em específico. Como aponta o estudo de Januário (2013, p. 15):

É importante salientar que um ambiente harmonioso se constrói com autoridade e disciplina, pois ser um professor afetuoso, não significa que tem que ser bonzinho, aquele professor que sempre deixa passar, não exige o cumprimento das regras em sala de aula, age como se fosse pai ou mãe dos alunos e adota alguns em especial.

Elas se recordaram de vários professores “bonzinhos”, o que a princípio parece confortável para elas, mas depois perceberam que muitos conteúdos deixaram a desejar. A Participante 1 falou de um docente que queria que o estudante “sumisse” da disciplina que ele ministrava, talvez por ser o único que lecionava tal, então ele facilitava nas provas para que os acadêmicos aprovassem e não tivessem de repetir. Logicamente, o aluno não tinha o interesse em aprender, visto que sabia que iria ser aprovado de qualquer jeito, pelo histórico do docente.

A Participante 3 contou que, durante o período remoto, por conta da pandemia, muitos professores facilitaram a aprovação em suas muitas disciplinas, caso também observado pela Participante 7 que também vivenciou esse momento singular na educação. Para continuar os estudos e não prejudicar os alunos, a instituição adotou nesse período o REDE, assim as aulas poderiam ser síncronas e assíncronas. Era possível enviar listas de exercícios e textos para os estudantes realizarem em casa, e a avaliação poderia acontecer de diferentes formas, mas que, de alguma maneira, o estudante não estava próximo ao professor. Não há como o professor ter a certeza se a aprendizagem efetivamente ocorreu. Perguntadas se o fato de o professor ser mais “bonzinho” nas suas didáticas favoreceria a aprendizagem, obtivemos as seguintes falas dos sujeitos, ilustradas no Quadro 18:

Quadro 18 – A aprendizagem em disciplinas “facilitadas”. (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Para mim não, porque são disciplinas que eu tenho menos lembranças de quais eram os conteúdos. As disciplinas que eu me dediquei muito mais, que eu me esforcei muito mais por mais que eram simples, por exemplo, as disciplinas de uma professora da Educação Matemática, se for olhar hoje, não é um conteúdo nada complicado, são coisas bem básicas, mas a maneira como ela fazia você pensar e buscar informação, fazia com que eu tivesse muito mais clareza, uma fixação maior, e não era uma questão de estudar e fazer muitos exercícios, era de se esforçar, fazer o trabalho bem feito, de estudar realmente aquele conteúdo a fundo. Você vê os detalhes que nunca imaginou em um artigo.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Eu comentei daqueles dois casos que me marcaram negativamente no sentido da didática, em relação à avaliação, que cobravam demais, e teve dois que cobraram de menos, isso em relação a Matemática. Mas eu também sou crítico em relação a Educação Matemática e no ensino de disciplinas da área, porque a avaliação era alguns trabalhos. Eu acredito que tem aquela ideia, tanto dos alunos quanto o professor se sente meio culpado no início de em algum trabalho avaliar com nota abaixo da média. Então se é trabalho vai ter nota na média. Por exemplo, na área de Educação Matemática, eu era muito de criticar isso, porque achava uma injustiça com aqueles que estavam fazendo com esforço, e eu não concordava com isso. Mencionei duas disciplinas que foram assim, mas pode ser que tenham sido mais, que tinha alunos que não faziam muito bem os trabalhos com aquilo que era solicitado, pois sabiam que iam ser aprovados. Mas quanto a aprendizagem, ainda acho que aprendi mais nessas disciplinas que o professor cobrava demais, como a avaliação era prova, eu tinha que era preciso estudar muito mais, do que para aquela disciplina que sabia que ia aprovar. Aliás, acredito que não aprendi o adequado em nenhuma, nem naquela que cobrava demais e na que era de menos.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Ah, não, não aprendi nada. Mas, tem um porém, depende do professor, porque agora esse que está ministrando a disciplina de Cálculo, disseram que era muito bonzinho que deixava passar só que eu estou aprendendo. Ele está preocupado com a aprendizagem, porque tem uns que seguem a linha de vai passar todo mundo, e esse não, estou vendo que faz umas questões mais para pensar e umas mais fáceis para o aluno passar na prova. Ainda propôs trabalhos para ajudar a recuperar a nota, então tem diferença.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Acho que depende do ponto de vista, porque se ele for bonzinho no sentido de copiar e colar exatamente o que ele está dando em sala de aula sem fazer o aluno refletir sobre o que está aprendendo, acho que ali não está tendo aprendizagem, tem uma repetição. Agora, acho que tem diferentes formas de avaliar, prova é uma, pesquisa, trabalhos, e se o professor só utiliza de prova como recurso para avaliar a aprendizagem do estudante tem que analisar o contexto em que o professor está trabalhando.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Nossa intenção não era questionar se uma cobrança exacerbada, com provas rígidas e avaliações únicas, seria um bom caminho para adquirir o conhecimento. Até poderíamos ter feito esse questionamento, mas acabou sendo esquecido. A Participante 2 contou situações no qual se sentiu pressionada e em outras não houve cobrança. E ela percebeu não ter havido aprendizagem satisfatória em nenhum dos casos. As participantes 3 e 7 se mostraram reflexivas, indicando que deveriam ser levado outras coisas em consideração. A Participante 3 apresentou seu interesse pelo conteúdo, e Participante 7 sobre diferentes metodologias de avaliação.

A próxima pergunta da entrevista era “*O que para você é ser um professor afetivo?*”, cujas respostas estão dispostas no Quadro 19.

Quadro 19 – O que é ser um professor afetivo? (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<b>Participante 1</b>	<i>Para mim, seria esse professor que está disposto a sentar contigo e explicar coisas muito simples do conteúdo que já foram vistos antes. De ser não tanto “tio” em sala de aula, no momento de responder, porque isso gera um bloqueio, o aluno vai ficar mais ansioso em querer perguntar, porque já recebeu uma resposta que não foi acolhido, ou seja, não foi tão acolhido no momento que ele queria ser. Também, esse professor que cobra e busca o melhor do aluno, porque os professores que mais cobraram, foram os que eu mais aprendi e esses mostravam que a gente tinha capacidade. Porque por mais que fosse um trabalho que exigia noites ou semanas de estudos, eram semanas refazendo o trabalho, com mil correções, só mostravam o quando você tinha mais capacidade de aprender, que se pode aprender mais. Se o professor só cobrasse o básico, o aluno realmente só ficava naquele básico. Isso considerando a minha aprendizagem, tem pessoas que preferem não ter essa cobrança, mas eu não, para mim aprendizado sempre aconteceu quando o professor estava mais presente, ajudando, questionando, no sentido de conduzir o estudante até a resposta sem dar ela pronta, então, seria esse perfil de professor.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Então, professor afetivo é se colocar no lugar do aluno também. Entender aquele contexto, lembrar que já foi aluno. Acredito que pensar no que gostava quando era estudante. Mas, também, coloco dois fatores negativos pra isso acontecer, muitas vezes o professor que numa turma de 40 alunos, tendo outras turmas, é difícil ele conhecer aquele aluno para se colocar no lugar dele, e acho que quando há muita disparidade de idade tende a dificultar, porque, por exemplos, se eu daqui a 30 anos encontrar um aluno de 20 que não vai nem ter nascido quando eu tinha 20 anos e eu for me colocar no lugar dele, vou pensar diferente dele, é diferença de gerações. Mas acho que tem que tentar se colocar no lugar desses estudantes, tentar entender, ouvir, isso é bem importante. Às vezes, se for preciso parar a aula para entender as demandas desses estudantes, contudo claro que tem que deixar importante que o conteúdo</i>

Quadro 19 – O que é ser um professor afetivo? (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<i>é necessário, pois tem leis que cobram que temos que cumprir esses conteúdos, mas tem coisas além disso. E isso é um dos grandes desafios dos professores, temos que ser multifunções e a própria doença do século que é a depressão. Então a gente tem que cuidar isso com os alunos, tem que pensar nessas várias formas. Buscar ver que essa afetividade tá ligada a ver de que forma o aluno aprende, porque eles aprendem de formas diferentes e de que forma o aluno expõe aquilo que aprendeu. Porque se for avaliar somente com prova, talvez pode ter dois alunos que aprenderam o conteúdo, mas expõe a forma que entenderam diferentes. Assim como li num artigo com o grupo de pesquisa, que o professor usa de diferentes formas pra ensinar o conteúdo, o uso da gesticulação, da oralidade, da escrita, de vídeos, e aí quando vou mandar o aluno me dizer a forma como aprendeu, vou dar pra ele um papel e vou dizer que ele tem que escrever tudo lá, então pode ser que tenha esse aluno que vai expor muito melhor o que aprendeu no papel, mas tem aquele que talvez vai apresentar o conteúdo através de vídeo ou numa apresentação oral. Por isso ver de que forma aprendem e expõem aquilo que aprenderam, acho que isso é importante, também.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Pois é, é que essa palavra afeto, é que na verdade eu não sei o significado de afeto para ser sincera, porque dá para pensar assim, ah, carinho parece que é derivado de carinho, entendeu, uma pessoa carinhosa. Não sei qual a diferença.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Acho que um professor afetivo vai muito além dos conteúdos que ele precisa trabalhar do currículo, ele vê o contexto em que a turma se encontra, o nível de aprendizagem que eles estão, a realidade que eles estão, porque isso é importante. Analisar se o aluno está trabalhando, e partir daí, entender a especificidade de cada um, de perceber o potencial e verificar se está tudo bem, notar se um aluno está faltoso demais, perguntar o que está acontecendo, oferecer uma ajuda. Seria esse professor.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Para a Participante 1, embora a cobrança deva fazer parte do processo, quando o docente mostra interesse pelo aluno, evidencia seu potencial, ele está sendo afetivo. Para o Participante 2, ser afetivo é se espelhar no aluno, colocar-se no lugar dele e, inclusive, explorar diversas formas de avaliações e didáticas em sala de aula pode ser um diferencial para ele. Para a participante 7, ser afetivo é perceber o nível de aprendizagem do aluno e, a partir daí, continuar seu trabalho, ressaltando o potencial de cada um. E para a Participante 3 foi difícil caracterizar o que seria um professor afetivo. Ela relacionou o termo afeto a carinho, então, para ela seria uma pessoa carinhosa.

Após, falarmos para ela acerca da Teoria da Afetividade, ela concluiu: “Então, para mim um professor afetivo é quando eu consigo conversar com o professor e ele ser receptivo,



de conhecer o estudante.” (Participante 3). Nesse aspecto, seria a abertura do docente para a troca e o diálogo. Agora, ao questionarmos como deve acontecer essas trocas, se deve ser estritamente profissional ou de forma mais dinâmica, as colocações estão pontuadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Relações entre acadêmicos e docentes: estritamente profissionais? (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Eu acredito que essa relação deva existir, tanto no meio acadêmico, como em qualquer nível de ensino. Deve sim existir essa troca do professor saber mais do aluno e do aluno conhecer um pouco seu professor. Ter essa abertura de entender claramente qual a metodologia que esse professor prefere, claro que tinha alguns professores que não queriam conversar com os alunos, não queriam ter essa proximidade. Mas, isso vai de pessoa para pessoa, né? Não é todos que tem essa abertura.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Acredito que seja um meio termo, porque já me arrependi de em alguns momentos da minha própria relação, eu poderia dizer que quanto mais próxima possível melhor, mas vi que isso não funciona na prática. Porque quando parece que você tem uma relação de extrema amizade com o aluno perde um pouco do profissionalismo. Então acho que é um meio termo, uma relação que vai ter um respeito, uma relação profissional, mas, também, de diálogo, de amizade, mas até certo ponto, onde você não precisa abrir toda a tua vida para o estudante da mesma forma que faz com um melhor amigo. Acho que não tem problema você sair com aluno, tomar um café, conversar. Mas não falaria tudo como se fosse uma conversa entre melhores amigos.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Sim, eu acho que sim, ah, às vezes mesmo tomar um café. Mas, infelizmente, temos que saber separar quando se trata de avaliação, né, para a aprendizagem. Porque não adianta só passar a mão na cabeça do estudante, só porque eu gosto dele e com isso ele não está aprendendo nada. Na questão de avaliar também, imagina só porque gosto do aluno vou dar 10 para ele. Então, tem que ter um meio termo. Eu acho que tem que pensar assim: se o aluno está precisando de ajuda, tem alguma dúvida para tirar, ou no pessoal, está passando por problemas em casa, eu acho que é mais nesse sentido, mas não misturar coisa muito pessoal.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Eu acho que tem que acontecer essas trocas, porque os estudantes, principalmente os de Matemática, às vezes, se sentem um pouco perdidos, desmotivados em algumas disciplinas, e no momento que o professor oferece essa troca, conversa, conta um pouco da trajetória, que também encontrou dificuldade, pode dar um incentivo a esse aluno, a gente precisa dessa troca. Claro que tem que se manter o respeito, uma linha de comportamento.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Todas as participantes foram unânimes em afirmar que deve haver uma relação

amistosa entre alunos e professores, haver trocas, conversas, interações dinâmicas. No entanto, não pode envolver temas pessoais demais nesses diálogos, tampouco o professor favorecer aqueles de quem ele é mais amigo, melhorando a nota dele, até porque a aprendizagem deve ser satisfatória e não seria dada dessa forma. Um vez que, no futuro, eles estariam em sala de aula ou em algum momento da profissão, perguntamos se eles achavam importante trabalhar de forma afetiva. E as respostas foram as apontadas no Quadro 21.

Quadro 21 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (Licenciatura em Matemática)

(continua)

<p><b>Participante 1</b></p>	<p><i>Sim, com certeza. Ainda mais agora nesse período pós-pandemia, tem outra realidade. Eu não sei como era a sala de aula antes da pandemia, como professora, não tive esse contato. Porém, como acadêmica de um curso que, por meio de programas de iniciação à docência, entrava ali em sala de aula algumas vezes na semana tendo só um contato inicial, eu acredito que depois da pandemia o contato é completamente diferente. Então, saber entender o que esse aluno traz, qual a realidade em casa, se recebe certo acolhimento dos pais, se tem alguém que está por ele, ajudando nesse processo de aprendizagem. Porque não é um processo sozinho, a gente não consegue fazer nada sozinho, precisamos da ajuda de alguém, tanto é que na graduação e depois na pós-graduação, temos nossos professores orientadores, então estamos tendo o apoio deles. E, dentro da Educação Básica, vai ser nós professores de Matemática, principalmente, que entramos muito mais vezes em sala de aula e que vamos saber identificar aquele aluno que precisa de um acolhimento maior, ou aquele que tem capacidade e precisa ser desafiado, e vai ter aquele aluno que você precisa sentar junto e estar toda hora ajudando, mostrando um caminho para que ele possa tentar compreender aquilo que você está falando, que não vai ser somente ouvindo uma explicação que ele vai entender.</i></p>
<p><b>Participante 2</b></p>	<p><i>Eu acredito que sim, para mim é importante entender o aluno, porque eu acho que nessas disciplinas na graduação que me marcaram negativamente é porque não houve essa aproximação com os docentes, não era tanto com relação a didática, nem a explicação, era mais por outras situações que tem muito a ver com o afeto com essa relação que me fizeram não gostar e também não querer aprender e não prestar atenção. Então acredito que essa questão de afetividade tem a ver com o próprio fazer o estudante querer participar, querer se interessar mais, mas acho, também, que melhora num todo, porque faz o professor ter uma relação com o aluno, buscar querer entender melhor o estudante, mostra que como o aluno é um ser humano, o professor é também, que tem dias que o professor vai estar bem e tem outros dias que não vai estar, então mostrar isso ao aluno pode contribuir com o aprendizado e, também, para o compromisso que é a formação para cidadania, que está desde a LDB, como o princípio da Educação Básica é essa formação para a cidadania, e quando formos pensar no Ensino Superior é a formação para o mercado de trabalho, que também tem a ver com</i></p>

Quadro 21 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (Licenciatura em Matemática)

(conclusão)

	<i>isso, conviver com a diferença, ao diálogo, o trabalho em equipe.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Pior que comecei o estágio faz uma semana, e estou vendo que quando eu passo para olhar os cadernos e perguntando se o aluno está conseguindo fazer, e já consigo perceber que os alunos já perguntam, não tem vergonha de perguntar. Percebo que brincar um pouco ajuda também, porque são alunos de 12, 13 anos, tem uns que já estão pensando em namoro, e outros bem mais infantis, então tem esses dois mundos e tem que olhar pra eles, não sabemos como é em casa, se recebem atenção, então busco conversar, brincar, porque toda a tarde sentados, é natural que fiquem cansados. Então tem que ter sim essa afetividade.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Sim, tem que ter, até porque eles ainda são crianças no Ensino Fundamental. Então acho que tem que ter essa troca, ser esse professor afetivo. Mas isso não pode polir tanto eles, tem que fazê-los crescer, ajudar nesse processo de crescimento, não só no Educacional, mas emocional também, porque eles precisam enfrentar os obstáculos que vão vir durante toda a vida e vão ter que superar esses. Por exemplo, no estágio estou com uma turma de sétimo ano que não pode ouvir a palavra prova, tem alguns alunos que choram, ficaram traumatizados com alguma avaliação, pra tirar isso deles está sendo um processo difícil. Temos que ter essa sensibilidade, mas tendo um olhar e entender que precisam amadurecer, de que futuramente vão passar por momentos de prova, enfrentar um ENEM, porque provavelmente vão seguir para o Ensino Superior ou Técnico.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

A ênfase dada pelas participantes é reconhecer o estudante como uma pessoa, de entender o processo, o desenvolvimento desse ser humano, e a família que o acompanha. Desenvolver dinâmicas diferentes para atender a esse público, descontrair para trazer o aluno para a aula, estabelecer compromisso com o aprendizado, o que seria um dos fundamentos da Educação, a garantia desse. Ao ser questionada se essas relações em sala de aula poderiam favorecer a aprendizagem, a Participante 1 destacou:

*Sim, são relações propícias, assim como o aluno conhecer um pouco da realidade do professor, porque não é todo dia que aquele professor vai estar bem e dar uma aula maravilhosa, porque não é todo dia que ele vai estar com a mesma energia, o aluno não sabe o que aconteceu. Eu sempre tento falar com os meus alunos, hoje a aula não vai ser tão empolgada, mas tem dias que já chego com uma energia lá em cima, já organizo todos, já arrumam os cadernos, já discutem um problema. O rendimento é diferente em cada aula, e isso vai depender muito, porque não é uma aula que vai definir uma pessoa ou um profissional. (Participante 1)*

Dessa forma, cabe lembrar que, nesta pesquisa, estaremos discutindo a sala de aula e os sujeitos que a compõem e todos os sentimentos, as emoções ali construídas e também, carregadas por todos. Nenhum profissional ou estudante, ao adentrar esse ambiente, deixa

para o lado de fora seus próprios desejos, interesses, vontades e sensações. Portanto, o professor deve ficar atento a esses aspectos, quando vai planejar o seu ensino, pois se ele permear todo esse processo com afetividade, os resultados serão muito mais profícuos, como apontam Leite e Tassoni (2006).

Como última questão para encerrar a entrevista, foi perguntado às participantes qual conhecimento elas tinham sobre a temática Afetividade e se em algum momento durante o curso de graduação haviam ouvido falar a respeito. As respostas dos participantes estão evidenciadas no Quadro 22.

Quadro 22 – Conhecimento da Teoria da Afetividade durante o curso de Formação Inicial (Licenciatura em Matemática)

<b>Participante 1</b>	<i>Não. O que eu lembro que foram mais próximas a isso foram as aulas de Didática da Matemática I, com uma professora, que era uma aula com um pouco mais de acolhimento, uma aula um pouco mais livre, mas não que a gente discutisse o tema afeto em sala de aula.</i>
<b>Participante 2</b>	<i>Não, eu vi que começaram pesquisas rápidas sobre isso, mas outra noção não tenho.</i>
<b>Participante 3</b>	<i>Acho que não.</i>
<b>Participante 7</b>	<i>Eu ouvi pouco na parte de Psicologia da Educação, que li algum texto, e em Tópicos II, o professor foi muito legal. Era uma turma de 130 alunos, e ele fazia as aulas pelo Meet, e trouxe convidados para a aula, não para falar sobre afetividade, mas de outros assuntos em geral, e ele trouxe um texto para discutir sobre afetividade, eu tinha lido um pouco, mas confesso que sei muito pouco sobre o tema.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

Tendo em conta que a nossa questão norteadora de pesquisa busca entender o que acadêmicos e egressos entendem pela temática investigada, e ainda, analisar se ela era discutida nos cursos aqui estudados, percebemos que, com exceção da Participante 7, as demais não recordavam de terem dialogado sobre tais assuntos, embora tivessem expressado seus entendimentos nas perguntas anteriores. O que nos leva a perceber que a afetividade pode estar implícita nas relações construídas em sala de aula, mesmo não sendo explicitada na teoria.

O fato de a Participante 7 ter mencionado ter lido um texto sobre o tema nos dá um alento para pensar ser viável discutir essas abordagens durante as aulas. Como destaca Wallon (2003), as relações, comparando-as à afetividade nesse contexto, só acontecem quando os sujeitos estão dispostos a construírem-nas de forma amistosa. Vygotsky (2004) lembra que, às vezes, em sala de aula, surgem algumas circunstâncias, que não se restringem apenas ao transmitir o conhecimento. Daí, então, aprendiz e professor precisam estar dispostos a

entender as relações ali moldadas. Nas suas falas, todas as entrevistadas reiteraram a postura do docente como essencial para a aprendizagem, no entanto, elas não mencionaram a conduta delas próprias nesse processo. Onde a relação é boa entre os pares, já se terá dado um passo a frente para desencadear o conhecimento.

Notamos que, durante a formação inicial no curso investigado, há divergências de opiniões sobre o tema da afetividade. Muitas disseram desconhecer essa teoria, apenas uma dela já tinha tido contato com um texto em que ela foi abordada. Entretanto, apesar de desconhecerem a temática, as colocações feitas por elas desvelam essa ideia estar subjacente às suas falas.

Em síntese, apesar de alguns apontamentos divergentes, na maioria as lembranças e as vivências das participantes se aproximaram, principalmente no que tange à relação de aprendizagem e convívios no ambiente de nível de Ensino Superior, ou mesmo na Educação Básica, como profissionais. São colocações únicas, portanto não podemos generalizar, considerando o quantitativo. Mas, podemos já ter uma ciência do funcionamento e dinâmica da instituição e do curso quanto a temática investigada nessa dissertação, ainda mais, considerando que o seu PPC não a menciona. O próximo subcapítulo discute as observações de acadêmicas e egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS REFERENTES AO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM

Após a explanação das observações sobre a temática investigada nesta dissertação para os participantes do curso de Licenciatura em Matemática, construímos esse segundo subcapítulo para discutir as colocações das acadêmicas e egressas da Licenciatura em Pedagogia. Fizemos dessa forma por considerar as diferenças de curso, e também, o nível de ensino onde esses profissionais ensinam Matemática na Educação Básica, como já exposto anteriormente.

Foram no total quatro entrevistadas, duas acadêmicas e duas egressas que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Para identificar, usaremos a mesma apresentação em forma de Participante com o referido número, considerando a ordem da realização da entrevista, como vemos no Quadro 23.

Quadro 23 – Informações básicas dos entrevistados do curso de Licenciatura em Matemática

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de ingresso na UFSM</b>	<b>Ano de conclusão ou Semestre em curso</b>
Participante 4	21	2020/1	Sétimo semestre
Participante 5	24	2018	2022
Participante 6	28	2014/1	2017/2
Participante 8	23	2018	Sétimo semestre

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

O curso de Licenciatura em Pedagogia é composto por nove semestres, desde o novo currículo implementado no ano de 2019, conforme visto nas discussões desse PPC no subcapítulo 4.2. Todas têm uma faixa aproximada, e as egressas – Participantes 5 e 6 – concluíram o curso no mesmo ano. Ambas as acadêmicas – Participantes 4 e 8 – estão no mesmo sétimo semestre, embora tenham entrado na universidade em datas diferentes – 2020, 2018 –, provavelmente por circunstâncias pessoais ou até mesmo por conta pandemia decorrente da Covid-19.

A sequência de perguntas semiestruturadas foi a mesma discutida anteriormente e, conforme andamento da conversa, algumas se modificaram. Assim, a primeira questão era sobre a inserção delas na Educação Escolar e em que ano isso se deu. As respostas estão no Quadro 24.

Quadro 24 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Então, eu estou inserida nesse ambiente escolar desde os meus seis meses, porque minha mãe sempre trabalhou, então eu ia na creche. Meu primeiro ano até o quarto ano eu fiz em Porto Alegre, em uma escola pública, e depois nos mudamos para Foz do Iguaçu, porque sou de lá. E eu fiz do quarto ao sexto ano em escola pública, e no sexto ano eu fui contemplada com uma bolsa em uma escola particular e foi onde fiquei até terminar o Ensino Médio.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu fiz só o Pré, só não lembro o ano que entrei. Mas, assim, eu fiz o Pré no Paraguai. Eu morava em uma Vila de brasileiros, mais adentro do país, não era tão perto da fronteira. A minha turma era bem pequena, por conta que lá onde eu morava era uma comunidade, não tinha muitas crianças, então no Pré era eu, minha irmã gêmea, uma vizinha, tinha em torno de seis crianças, era uma turma pequena e uma escola pequena também. Aí eu fui para o primeiro ano que fiz em outra escola, que era uns 10 km de casa, mas se perguntar o nome da escola eu não vou saber responder, porque era em outra cidade. Ainda lá no Paraguai eu fiz até a quarta série que lá eles chamavam de grado e quando eu estava na quarta série, em abril, viemos para o Brasil.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Eu ingressei no Jardim em 2000, 2001 me formei no Pré. Em 2002, na primeira série. Eu só falava alemão quando entrei na escola. Então,</i>

Quadro 24 – Lembranças dos primeiros contatos com a iniciação escolar (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>quando eu ingressei no Jardim foi muito difícil, porque na escola não podia falar alemão, tive essa transição de aprender a língua portuguesa, o português. Pra mim, isso foi muito difícil, mas, devido a isso a Matemática, desde o início me ajudou. Porque no Português eu ia muito mal, em virtude da língua que eu precisava aprender o que era as palavras, os significados, enquanto na Matemática eu ia muito bem. Desde cedo os números sempre foram meu ponto forte devido a essa minha distância com a escrita. Mas, assim, sempre gostei muito de ir pra escola, sempre gostei de estudar, e brincar de escolinha, sempre fez parte. Nunca foi uma coisa ruim, mesmo tendo essa diferença de não saber, sempre foi muito gostoso</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu fiz 1.º ano e depois eu mudei de escola que era série ainda, então eu fiz a 1.ª série. A primeira escola era municipal, e aí eu fui para uma estadual. Eu lembro que a professora que ficou na 1.ª série gostava muito da turma e ficou com a gente na 2.ª série também, mas na 3.ª trocou.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

As falas das Participantes 4 e 5 revelam que mudar de escola e até mesmo de estado interferiu nesse processo de formação delas na Educação Básica. Ao ser questionada se na mudança de país a interação ocorria na mesma língua-mãe, a Participante 5 assim respondeu:

*Lá, como era uma comunidade brasileira, a gente interagia em português. Só que na sala de aula a gente tinha que falar com os professores em Espanhol, então foi bem difícil, porque em casa meus pais não falavam em espanhol. Eu fui alfabetizada, no caso, em castelhano, lá a gente tem a inserção no segundo ano, segunda série do Guarani, então eu tive um pouco de contato com números, coisas. E ler e escrever era tudo em castelhano, tudo em espanhol, e assim foi. E nessa transição para o Brasil, aprender a escrever em português foi muito difícil. Foi um desafio e até hoje é um desafio, por exemplo, tem algumas palavras com dois s. A questão do s, cedilha, nh. Mas, é uma experiência interessante. (Participante 5)*

Como vemos, o fato de a participante precisar lidar com línguas diferentes, na sua casa, na escola, com professores nativos, foi um complicador no seu processo de alfabetização. Se essa interação entre línguas for trabalhada de forma cuidadosa, ela pode ser enriquecedora, caso contrário, ela será traumatizante e trazer problemas para a pessoa, como foi o caso dela, quando deixou o Paraguai e veio para o Brasil. E ela deu mais detalhes de como havia sido sua trajetória, da 1.ª até a 4.ª série do Ensino Fundamental.

*No Paraguai foi traumatizante, o professor era muito rígido. Era só um professor como é aqui no Brasil, só que lá tinha aquele preconceito de brasileiros, que roubou as terras dos paraguaios. Mas, lembro que o professor era muito rígido, um momento ele escreveu no quadro e ele não disse que podia copiar, e eu fiquei de castigo por isso, por um lado bom foi metade da turma e a gente teve que sair da sala e ficar do lado de fora. Como bastante gente não falava espanhol, em casa os pais tentavam ensinar, mas era bem mecânico, eu lembro que um menino decorou o*

*texto de tantas vezes que ele repetiu, que o professor tirou o livro e falou assim: continua lendo, e o menino sabia de cor o texto, porque a gente tinha que ter estudado aquele texto, e o professor falou assim: isso não é leitura. A gente fazia aula de caligrafia, tínhamos um caderno que eu lembro até hoje que levávamos para casa e passávamos tudo aquilo que era visto na aula. Então, da minha primeira até a quarta série foi assim, bem complicado. (Participante 5)*

Nesse caso, pelo relato, a sua experiência em outro país, com outro idioma, com um professor que não tinha o cuidado em acolher esses alunos, foi um tanto traumática. Os primeiros contatos da criança com a escola deveriam ser dinâmicos, leves e cheios de acolhimentos, como mencionam Rapoport *et al.* (2008, p. 272):

Todos os professores, independente do ano que atuam devem demonstrar afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, especialmente em momentos de adaptação. A forma de acolhimento da instituição, em especial da professora, são fundamentais para a adaptação. Além disso, esses professores precisam ter conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sensibilidade para perceber quando a criança não está bem, buscando, dessa forma, ajudá-la.

Vygostky (2003) também aponta como o trabalho com afetividade e acolhimento pode melhorar a aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Parece que não foi dessa maneira que aconteceu com essa entrevistada. Para a pergunta como ocorrera a transição do Ensino Fundamental Anos Iniciais para os Anos Finais, as falas retratam as suas lembranças, trazidas no Quadro 25.

Quadro 25 – Lembranças da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Foi uma mudança bem difícil por conta do meu emocional. Eu estava deixando a cidade onde eu cresci, estava deixando meus colegas e fui para uma escola que não conhecia ninguém. Afetou muito na minha aprendizagem, e me passaram direto para o quinto ano, por exemplo eu cheguei lá para ir para o quarto ano e eu fiz uma prova e a partir daquela prova iam me dizer em qual série eu ia ficar, e como eu passei fui direto para o quinto ano, então foi uma transição bem difícil. E, quando eu fui para a escola particular, com bolsa, eu tive uma dificuldade no começo porque era mais puxado, eles cobravam mais. Mas, eu sempre consegui tirar notas boas, conseguia aprender bem, mas, travada nas exatas sempre.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Essa fase eu não me lembro muito, porque foi uma fase que sofri muito. É tipo, isso de vir de outro país, inserir em uma turma nova, e que você não fala muito bem a língua, eu sofri muito bullying dos colegas. Nessa transição eu entrei em uma escola e daí por conta do bullying meus pais mudaram eu e minha irmã para outra escola, quando entramos na quinta série. Mas, assim isso não me afetou muito com os professores, porque nessa outra escola os professores nos acolheram mais, eu ia atrás quando tinha dificuldade, sabiam que a gente veio de outro país e</i>



Quadro 25 – Lembranças da transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do EF (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>naquela outra escola não teve esse acolhimento. Não teve a preocupação do que poderia ser feito para sanar as dificuldades, como poderiam ajudar, não deram muitas orientações para os meus pais. Hoje eu penso e dou risada, mas antigamente eu chorava. Mas, assim, essa transição de ter outros professores foi bem tranquilo.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Foi bem tranquilo. Como era cidade pequena já se conhecia os professores.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>A transição para mais professores foi bem tranquila, também. Continuei na mesma escola, que fiquei da 1.ª série até a 8.ª. E lembro que na 7.ª ou 8.ª que começamos a ter Química e um pouco de Física.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Novamente as mudanças de cidade se mostraram causa dos entraves encontrados pelas Participantes 4 e 5. Circunstância agravada para a Participante 4, que passou do 3.º ano para o 5.º, sem ter feito o 4.º, e isso fez com que tivesse dificuldade tanto na socialização como na aprendizagem. No caso da Participante 5, a volta para o Brasil, a dificuldade com a fala, escrita e a relação entre os colegas atrapalharam mais uma vez a interação com a escola. Como vemos, essas questões marcaram de forma negativa essa fase de escolarização dessas participantes. Diferente da realidade vivida pelas Participantes 6 e 8, que viveram essa transição de forma mais agradável e tranquila, como deveria ser sempre para todas as crianças.

Ao serem questionadas se sentiam maior segurança em algum conteúdo ou disciplina em específico, as participantes trouxeram as seguintes falas, expostas no Quadro 26.

Quadro 26 – Respostas sobre o conteúdo que tinham mais segurança. (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>História e conteúdos assim de História do Brasil, Colonização. Português eu adorava aprender verbo transitivo, intransitivo, análise sintética. Adorava, também, Geografia, tanto que quando eu estava no 7.º ano, a gente teve que fazer um mapa de todos os rios da Alemanha, se não me engano, e aquilo pra mim foi maravilhoso, eu amei fazer, então era mais essas áreas que eu gostava.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu gostava muito de Geografia e História.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Matemática, e eu lembro que na quinta série a gente trabalhou Números Primos, e eu ficava indignada que meus colegas não entendiam e eu achava tão fácil.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Pra mim, Português sempre foi tranquilo, Ciências num geral também. O que eu sentia um pouco mais de dificuldade foi no final que a gente começou a ver Química e Física, não sei se foi por envolver os</i>

Quadro 26 – Respostas sobre o conteúdo que tinham mais segurança. (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>Matemática durante o Ensino Fundamental, e, geralmente, minhas notas eram boas. Mas, até hoje eu sinto uma certa dificuldade que talvez seja lá do EF, se faltou algum estímulo, porque meu raciocínio não parece tão rápido na Matemática.</i>
--	--

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Como observamos pelas falas, cada uma delas tinha suas preferências, ou por História, Geografia, Português, Ciências. Só a Participante 6 apontou preferir a Matemática. Ao serem questionadas se esse gosto tinha influência do modo de agir dos docentes, a Participante 4 falou:

*No 6.º ano eu tive uma professora de Geografia que sempre levou atividades do livro, porque a gente tinha apostila para seguir, mas a aula dela era dinâmica, então sempre que tinha aula de Geografia ela trazia uma coisa diferente, trazia coisas não somente para visualizar, mas colocava coisas da nossa realidade, não algo tão distante. (Participante 4)*

Fica claro na resposta dela que o agir da professora, que a didática dela de sempre valer-se de metodologias diferentes para surpreender os alunos, foi fundamental para ela gostar da disciplina. Já a Participante 5, destacou:

*O professor de História ensinava muito de forma tradicional, mas eu gostava muito das aulas, de pensar como era antigamente, do contexto histórico, eu adorava e o meu pai gostava muito. Ele não chegou a concluir o Ensino Fundamental, só que eu lembrava muito que ele me incentivava a gostar também, então não era só o professor no caso, tinha isso também. Eu sempre ia bem nas provas e ele sempre me elogiava e eu ficava muito feliz. Mas o que eu mais gostava era História e Geografia, daquela série, porque depois vai mudando os professores e muda um pouco o interesse. (Participante 5)*

Nas lembranças da Participante 5, a influência do pai parece ter sido um desencadeador do motivo para ela gostar de História. Embora o professor usasse uma metodologia mais tradicional, o interesse maior era o conteúdo, tirar boa nota e agradar o pai. A questão seguinte queria saber se as entrevistadas tiveram algum professor, com o qual elas tinham mais proximidade. E as respostas estão ilustradas no Quadro 27.

Quadro 27 – Lembranças sobre os professores com maior proximidade. (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>No 8.º ano, minha professora de Português me marcou muito, ela deu uns livros bem diferentes para a gente ler, eu lembro desses livros porque tinha a ver com nosso contexto. Por exemplo, ela levou Diário de um Banana, ela levou livros que sabia que a gente ia gostar.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>A professora que eu mais gostava era a de Alemão, ela sempre era bem</i>

Quadro 27 – Lembranças sobre os professores com maior proximidade. (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>educada, bem simpática. Teve uma professora que mesmo ela sendo meio autoritária eu gostava dela, gostava das interações onde ela era mais firme, ela tinha que ser um pouco.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>A professora de Matemática era minha madrinha, isso na quinta série, na verdade, ela ficou alguns meses, mas como tinha essa conexão eu era bem estimulada para a Matemática e foi desde a quinta série que eu decidi então ser professora de Matemática.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu sempre me dei bem com os professores, num geral. Só no final do EF, eles eram bem tranquilos, mas eu não sentia tanta proximidade. Não teve nenhum em específico. Apesar que teve uma professora de Inglês, que tivemos aula com ela nos três últimos anos do EF, e eu gostava da aula e me interessava pelo conteúdo, até ela comentou que seria interessante se eu fizesse um curso e fiz, hoje trabalho com a área.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Novamente a Participante 6 reafirmou seu gosto pela Matemática, e isso agora desvela que muito provavelmente isso tinha a ver com uma professora da disciplina, que lhe era bem próxima. Aliás, como já dito, a única entrevistada a manifestar gosto pela Matemática, mas, como elas estavam cursando ou eram egressas da Licenciatura em Pedagogia, não esperávamos que essa disciplina fosse a preferida delas. As demais apontaram seus professores preferidos. A Participante 8 afirmou não ter muita proximidade com seus professores, com exceção da de Inglês, que, por sinal, foi quem lhe despertou para a atividade que exerce nos dias atuais. A Participante 4 contou-nos como foi sua experiência com o professor de quem ela menos gostava e como isso marcara sua vida escolar:

*Sim, Matemática. Eu acredito que, assim, eu só tive professores homens de Matemática. O que me passava não era muita segurança, não era uma coisa muito afetuosa, e eu já tinha um histórico de não ir bem, e aí juntava tudo isso. Para mim, a Matemática sempre foi algo exato, e ele não trazia coisas diferentes para ensinar a matéria. Hoje, no curso, eu vejo e penso que se meus professores tivessem me ensinado dessas outras formas, talvez eu não tivesse esse bloqueio. Eu sou tão bloqueada que até mesmo contas mais fáceis faço na calculadora com medo de errar. Acho que foi isso, uma falta de dinâmica, trazer o princípio, não começar lá por potência, e não entender o que é a potência, de onde ela surgiu. (Participante 4)*

Essa colocação da participante é muito interessante, pois ela denota que, quando o professor, quer seja da Educação Básica, quer da Educação Superior, percebe as defasagens de aprendizagem de seus alunos, ele deve retomar do ponto de suas dúvidas, esclarecê-las e daí então ir para frente. Conforme ela falou, se ela tivesse tido professores de Matemática que tivessem agido assim, com certeza sua relação com a disciplina seria diferente. Essa consciência que ela tem agora fará com que, ao ensinar esse conteúdo na Educação Básica, ela

terá mais atenção com seus alunos.

Muitos trabalhos revelam que a Matemática é uma disciplina que sempre causa muito temor aos alunos e também aos professores, advindos da Licenciatura de Pedagogia, visto a Figura 1, que reproduz as palavras deles, quando se referem ao fato de terem de ensiná-la. Entretanto, como aponta Edna dos Santos, em seu estudo “A afetividade e o ensino de Matemática em um curso de pedagogia semipresencial”, discutido no subcapítulo 2.4, quando a afetividade permeiar o processo de aprendizagem, ela acontecerá de modo mais efetivo e prazeroso e a Matemática deixará de ser o bicho papão da escola. Enfim, esse “trauma” da Participante 4 aconteceu devido o professor não ter segurança, nem demonstrar afetividade, o que acarretou nesse afastamento.

A seguinte questão abordou sobre as lembranças que elas tinham da transição do Ensino Fundamental para o Médio. As respostas seguem no Quadro 28.

Quadro 28 – Lembranças sobre o Ensino Médio. (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Na minha escola, a gente tinha, por exemplo, Matemática A, B e C, Biologia A, B e C, então foi bem difícil para mim no começo. Porque pra mim, Matemática, Biologia, era tudo uma coisa só. E os conteúdos eram bem puxados, era focado em vestibular e ENEM todo o Ensino Médio, eles chamavam de Ensino Médio intensivo, que era uma espécie de cursinho. Então, acho que os conteúdos eram trabalhados de maneira rápida, era pela apostila, cada aula era um conteúdo, se não aprendeu durante a aula, vai à tarde para tentar aprender. Se não tivesse afinidade com aquele assunto, realmente não ia conseguir aprender e era o que aconteceu comigo, tanto é que as minhas primeiras notas baixas aconteceram no Ensino Médio. Era uma sala, que se não me engano, tinha uns 50 alunos, aí não tinha como você falar para o professor que não tinha entendido a explicação. Porque todo mundo que tinha entendido ficava “nossa, como você não entendeu, é uma coisa fácil”. E, principalmente, essa questão dos professores da área de Exatas, serem em maioria homens, Biologia, Física, Matemática, todos homens. E eles sempre eram grosseiros, acho que eles não estavam acostumados a dar aula para crianças, adolescentes, então se a gente perguntasse já respondiam que a gente tinha que entender, que isso era isso e ponto, não tinham muita paciência. E a gente tinha que aprender por conta do ENEM. Quando eu fiz a prova do ENEM, a minha nota mais baixa foi na área de Exatas, porque eu não absorvi muita coisa.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu mudei de escola, porque a que eu estava ia até a oitava série. Lá no município que eu morava só tinha uma escola estadual onde tem o Ensino Médio. O meu Ensino Médio foi bem bom, foi tranquilo, não senti muita dificuldade. Eu já tinha estudado naquela escola, então fui com um pouco de medo de vivenciar tudo aquilo que vivi lá na quarta</i>

Quadro 28 – Lembranças sobre o Ensino Médio. (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>série. Mas, como eu já estava mais madura, já sabia o que podia fazer, então já foi uma experiência melhor.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Eu fui para outro município, em uma escola particular, que no 1.º ano do Ensino Médio eu cursei normal, e daí no 2.º ano iniciei o curso de Magistério.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu troquei de escola, pois a que estava ia até o Ensino Fundamental, mas a de Ensino Médio era do outro lado da rua, e eu já sabia que quando eu crescesse ia estudar naquele colégio. Foi bem tranquilo também, me dava super bem com meus professores, com meus colegas, tive algumas amizades mais marcantes. Em relação aos professores eu gostava muito de Literatura, da aula e da professora, Inglês tive alguns professores, Biologia o professor era bem divertido, em Química, o professor era legal, mas eu tive um pouco de dificuldade quando envolvia cálculo.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

A dinâmica da escola onde a Participante 4 estudou se assemelhava a de cursinho pré-vestibular, isso a fez conhecer uma forma diferente de estudar. Os professores não se mostravam tão atenciosos e, como eles tinham de cumprir os conteúdos estabelecidos na apostila, as aulas eram mais rápidas. As demais pontuaram terem vivido essa transição de nível escolar com uma certa tranquilidade. Nada que mereça aqui mais considerações. Ainda, foi perguntado para a Participante 4 se, em algum momento, ele teve uma relação mais amistosa com algum professor de Matemática, ela contribuiu, ressaltando:

*Eu tive uma professora de Matemática, que ela dava conteúdo de gráfico, eixos e tal, tanto é que eu lembro, ela era muito querida. Ela é que salvava um pouco, tanto que eu lembro que ela me passou o contato dela e disse que se tivesse dúvida podia chamar ela, e foi ali que eu aprendi a matéria. Eu acho que foi pela afetividade dela, a calma em explicar, não foi por causa do conteúdo, porque para mim todos eram difíceis, mas acho que a maneira como ela me tratou, em se preocupar se estava entendendo, estava absorvendo, enquanto os outros professores não tiveram isso, aqueles que eu não tive uma relação boa. (Participante 4)*

A participante relatou que sempre havia tido professores de Matemática homens, e quando teve contato com uma professora (mulher) de Matemática, o modo de ela agir – sempre disposta a ajudá-la, orientando que poderia solicitá-la caso tivesse dúvidas – despertou nela um interesse maior em entender o conteúdo. A mesma pergunta foi feita para a Participante 5, e ela assim respondeu:

*No Ensino Fundamental eu sei que tive momentos bons, que eu ia muito bem e que eu gostava, e também, momentos que eu não gostava muito. Eu lembro que na oitava série gostava muito, na sétima tive dificuldades, mas era a mesma professora em ambos os anos, e eu fui superando essas dificuldades. Mas, na sexta série tive*

*um professor que eu não gostava, porque ele não gostava muito que chamasse ele para ajudar, ele acabava ficando bravo se você não tinha entendido, dizendo como que os alunos não tinham entendido isso, que explicou e que não estavam prestando atenção, aí acabava que quando o professor fazia isso, eu não tirava dúvida mesmo, depois via como um colega ou minha irmã tinha feito e tentava entender. Então, muitas vezes, minha relação com a Matemática era assim como o professor lidava quando a gente tinha dúvida, se era de uma forma não muito prazerosa, eu não perguntava e isso acontecia com a turma toda. No Ensino Médio, já foi diferente, eu tinha uma professora muito legal no meu primeiro ano, ela era muito querida e trazia umas dinâmicas diferentes, naquele tempo eu lembro que ela trouxe a ideia de trazer a Matemática para o contexto social, por exemplo, no conteúdo de intervalos, ela desafiou a gente a pensar em um texto em que podíamos escrever onde encontrávamos intervalos de medidas. Ela pediu pra gente não descrever o conteúdo, era para ser um texto que teria a realidade social e eu fiz um texto com relação a compra, em que eu fui comprar um sorvete, e aí um dia ela chegou, e era aula de História, e me chamou e elogiou muito meu texto e ela queria saber de onde eu tinha tirado e eu falei “mas foi você que deu a proposta” e eu pensei em uma coisa diferente para escrever. Até hoje isso ficou marcado. Depois ela acabou saindo da escola, se afastou por conta da gravidez, e no segundo e terceiro ano era um professor, ele ficou com nossa turma no terceiro porque gostava muito da gente. Mas, a gente não gostava dele. Ele era um professor legal, só que ele era muito estressado, a gente sabia quando ele estava estressado e já sabia que não podia falar nada naquele dia. Lembro que no terceiro ano tinha uma prova, e eu tinha estudado muito e já pensava assim “ah, isso aqui é fácil”, e quando o professor entregou as provas e falou assim pra mim “que decepção”, assim o conteúdo era fácil, a turma tinha entendido, mas na prova, ele colocou algumas questões que a gente não sabia resolver, era uma matemática um pouco distante da realidade. Teve uma fase que a gente começou a estudar para o ENEM, pegando questões de vestibulares, e a gente não estava acostumado. Só que a professora do primeiro ano até trouxe algumas questões que ela resolvia com a gente, mas no segundo e terceiro nunca mais vimos, e daí quando precisávamos ver perto já da prova, a gente não conseguia desenvolver porque o que caía no ENEM eram questões contextuais, e a gente não conseguia interpretar. Mas, dá para perceber que essa professora do 1º ano cativava mais os alunos, ela gostava que a gente participasse mais, interagisse mais, ia até nossa classe e perguntava se a gente tinha dúvidas, era muito aberta, o outro já era mais restrito, que muita gente não perguntava por esse medo. (Participante 5)*

O relato dessa participante corrobora a ideia do quanto um professor pode fazer a diferencia na aprendizagem de um estudante. Aquele carinho, atento às necessidades de seus alunos, criativo, interessado em apresentar novas metodologias sempre será lembrado de maneira afetuosa e responsável pelo aprendizado deles, como foi o caso da professora do Ensino Médio que trazia atividades contextualizadas, dinâmicas diferentes, elogiava o texto dela. Por outro lado, o professor que externava sua decepção e descontentamento com o seu desempenho nunca conseguiu que ela se sentisse motivada para aprender, o que fazia com que tivesse que estudar muito para poder tirar nota na prova. Será que o fato de a mais afetiva ser mulher e o menos ser homem teria alguma relação? Certamente não podemos tirar conclusões a respeito disso e nem seria nosso objetivo discutir essa questão aqui. Neste estudo só nos interessa saber o quanto a afetividade tem relação com a motivação e o desempenho na aprendizagem, o que é indiferente de gênero.

Ao adentrar, agora, nas perguntas sobre o Ensino Superior, nível de ensino aqui

discutido, a seguinte questão para as participantes foi qual seria a motivação pela escolha da Licenciatura em Pedagogia. As respostas estão postas no Quadro 29.

Quadro 29 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Pedagogia

(continua)

<p><b>Participante 4</b></p>	<p><i>Eu sempre quis Psicologia, na verdade, eu sempre gostei do conteúdo, de entender a mente, gosto muito de documentário sobre isso, como funciona a mente humana. Sempre gostei muito de criminologia, então minha outra opção era ir para esse lado, mas sempre fui muito “fresca”, então não ia dar certo. Aí eu fui afinilando, e como eu fiz o Ensino Médio nessa escola em que quase todos meus colegas queriam fazer Medicina, Engenharia, Odontologia, e eu fui falar com minha professora de Português que não me via fazendo nada disso, e ela me falo que eu me encaixaria no perfil de Pedagoga, porque falei que não queria trabalhar com adulto, que queria trabalhar com criança. Aí a partir do 1.º ano do Ensino Médio eu comecei a trazer essas ideias para os meus pais, que não aceitaram muito bem, mas depois entenderem, hoje eles sabem que eu faço o que eu amo e que não me vejo fazendo outra coisa. Tanto é que eu não quero seguir na sala de aula, quero seguir na pesquisa, quero estudar psicopedagogia, então meu TCC vai ser voltado para a neurociência, a afetividade e o emocional das crianças, e o que os profissionais precisam saber quanto a isso. Então, eu acho que escolhi porque não me via fazendo nada daquilo e cheguei para alguém que eu tinha afinidade que me aconselhou a fazer esse curso.</i></p>
<p><b>Participante 5</b></p>	<p><i>Eu me formei no Ensino Médio e fiquei meio assim pensando que tinha que fazer alguma coisa da vida, né? Pensava “hum, a minha tia é Enfermeira e disse que ganha bem, e se eu fizer Enfermagem”, só que tive um treinamento de primeiros socorros e penso que ainda bem que eu não fui pra essa área, ia ter muito medo, e eu tinha essa opção, mas sempre gostei de estar na escola e acredito que tem outras formas de ensinar, e onde eu vou contribuir mais, que forma que posso contribuir mais. Sempre tive vontade de contribuir de uma forma social. Aí fiquei assim, no Ensino Médio eu gostava bastante de Química, só que o professor não fazia nada diferente, era o conteúdo no quadro, ele fala e explicava, e eu gostava do jeito dele, não ia no laboratório, mas eu gostava e depois pensei que aqui onde eu moro tem um curso de Química, que foi onde eu entrei em 2017 em Licenciatura em Química, na Universidade Federal da Fronteira-Sul, no noturno, e, também aprovei no curso de Enfermagem, só que era com bolsa em uma universidade particular. Minha mãe mandou eu escolher, e como eu já tinha iniciado Química, não queria trocar de curso, aí fiz o primeiro semestre e gostei bastante, só que eu gostava dos cálculos, não gostava da parte da ciência, de ir para o laboratório, eu pensava que se encostasse em algo errado poderia dar alguma coisa. E eu não estava feliz, porque minha irmã estava na UFSM e eu estava lá, e não estava conseguindo desenvolver amizades naquele curso, e passava o dia todo estudando, estudava de manhã e à tarde, e à noite ia para a aula. E os</i></p>

Quadro 29 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Pedagogia

(continuação)

	<p><i>meus colegas só me chamavam quando eu já tinha feito as questões, e não ia passar as respostas sendo que fiquei estudando o dia inteiro. Fiz o primeiro semestre e quando chegou o segundo semestre, eu tive Química Inorgânica e Qualitativa, fui começando a ficar chateada e já não estava mais feliz naquele curso e falei para a minha mãe, isso em junho, que não queria mais fazer o curso, que era outra coisa que queria fazer, e ela não me deixava ficar em casa, então continuei o curso e chegou uma fase que não aguentava mais. Mas, nesse tempo tive contato com disciplinas que eram da Educação, e eu gostava. Nesse segundo semestre eu tive contato com um temido professor do curso, todos passavam por ele, e eu pensava que não devia ser tão ruim assim. Chegou a primeira aula no dia do meu aniversário, e ele passou cinco capítulos na aula e perguntou se a gente tinha entendido, e ninguém respondeu, e ele falou que já que ninguém tinha dúvidas podia fazer um teste valendo um ponto, eu tirei zero. Ninguém sabia que ia ter esse teste, e aí já foi desmotivando, mas o que me desmotivou mais foi chegar em uma disciplina e não conseguir fazer as listas, e chegar na professora e pedir se ela podia me ajudar em uma questão, e ela não saber resolver a questão, não chegar no resultado. Se ela não conseguiu, imagina eu. Aí falei para os meus pais que não ia mais, vou refletir bem o que eu quero, se eu não passar em nenhum curso, volto e faço Química. Passei em Pedagogia e vim para a UFSM, mas eu não conhecia muito sobre o curso, para falar a verdade, meu primeiro semestre no curso era muito assim “se você não quer ser pedagoga, não quer ser professor de crianças, então é melhor vocês desistirem do curso”. Aí eu olhava para as minhas colegas e sabia que elas também não tinham tanta certeza, do curso que elas queriam, mas, foi passando o tempo e eu fui gostando, e fui vendo que ótima escolha que eu fiz, de ser pedagoga, ser professora, eu gosto, hoje tenho certeza que escolhi o que eu gosto de fazer. Mas, no começo eu não tinha certeza do que eu queria ser, sabia que queria estar na escola, como ia estar que eu não sabia. Que área que eu ia ser professora também não sabia, porque eu gostava de Química, de Geografia, de História, eu falei várias coisas, só que na Pedagogia vi que podia ser professora de várias coisas.</i></p>
<b>Participante 6</b>	<p><i>Eu fiz Magistério no Ensino Médio e aí com o estágio me despertou esse interesse para os Anos Iniciais, eu estagiei em uma turma de 4º ano e foi muito legal. Só que quando eu fiz o estágio já tinha me inscrito no vestibular e eu me inscrevi para Matemática – Noturno, eu fiz estágio até agosto do Magistério e em setembro entrei no curso de Matemática. Acredito que muito pelo contexto que eu vi que era o Curso Normal, eu me deparei no curso de Matemática com tudo totalmente diferente, com conhecimentos muito específicos e nenhum tratando sobre ser professor. Então, pra mim foi um baque muito forte, não de deixar de ser professora de Matemática, mas eu não vi isso no curso. No meio do semestre, lá em 2013, eu conheci o PIBID Interdisciplinar de Educação Matemática, eu me inscrevi como aluna do curso de Licenciatura em</i></p>



Quadro 29 – Motivações pela escolha da Licenciatura em Pedagogia

(conclusão)

	<i>Matemática, e vi que com Pedagogia eu também poderia ser professora de Matemática. A partir dessa entrada no PIBID, conversei com a professora responsável que me orientou a possibilidade de fazer a troca de matrícula. Aí fiz novamente o vestibular e ingressei no curso de Pedagogia.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Então, eu sempre me senti bem confortável no ambiente da escola, isso me motivou, sempre gostei das minhas professoras, e pela questão da Educação, de conseguir transformar e ajudar por meio dela.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora.

As participantes revelaram em suas falas o desejo de seguir a docência, por verem na Educação o poder social e o poder de transformar. No entanto, embora para algumas, essa não fora a primeira opção, elas acabaram se vendo e gostando do curso e do caminho que estavam traçando. A Participante 6 ainda relatou que iniciou o curso de Licenciatura em Matemática e por, não perceber ali a relação sobre o ser professor, acabou optando pela Pedagogia. Ao serem questionadas sobre as disciplinas com as quais tiveram maior afinidade na graduação, as entrevistadas responderam assim: (Quadro 30).

Quadro 30 – Interesse pelas disciplinas do curso (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Sim, principalmente as disciplinas de Psicologia da Educação, disciplinas voltadas para o desenvolvimento infantil, também, as metodologias, as que tinha metodologias de ensino, de Geografia, de Ciências Humanas, no caso, História da Educação, História da Educação Brasileira, essas disciplinas que traziam mais teoria em relação ao conhecimento. Algumas ficaram muito vagas, por exemplo, Políticas Públicas, não é uma área que me interessa, então eu deixava um pouco de lado.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu gostava de Ciências, História, que é tipo a gente aprende um pouco de didática com o conhecimento dessas áreas, não o conteúdo em si, era como ensinar. Como eu peguei um tempo de pandemia, na Matemática, a professora falava muito, era quatro horas seguidas ela falando sem intervalo, só vendo ela, não tinha nem um slide. Eu não gostava. E, falamos um dia para ela que tal fazer slide para a gente prestar mais atenção, fazer um intervalo, acabar a aula antes, porque quatro horas seguidas só ela falando não dá, e ainda tentávamos interagir, mas ela não dava muito espaço para a gente falar e isso era ruim. Mas, eu gosto da Matemática, isso porque tive espaços fora do curso. Talvez se fosse presencial pudesse ter sido melhor. Além disso, eu gostei um pouquinho de estudar sobre a infância, temos uma disciplina que é mais voltada para a Educação Infantil, que estudamos sobre as diferentes infâncias, diferentes formas de desenvolvimento. Outra coisa que gostei muito, que foi fora da universidade, foi ter feito um estágio extracurricular numa</i>

Quadro 30 – Interesse pelas disciplinas do curso (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>escola que me abriu outras visões, por conta que o nosso curso não fala muito sobre metodologias. Naquela escola eu aprendi sobre a metodologia montessoriana, e eu adorei aprender e ver essa realidade da Educação Infantil.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Todas eram boas.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu gostei mais de Sociologia que tivemos no início do curso. A disciplina de Geografia achei bem interessante, sobre Ciências da Natureza e a disciplina de Matemática que achei bem interessante, também, mais voltada para os pequenos, usamos bastante materiais concretos, sobre a questão de agrupar de dois em dois, cinco em cinco e passar isso para a multiplicação.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Com exceção da Participante 6 que não exemplificou alguma, as demais demonstraram bastante interesse com as disciplinas da área de Ciências Humanas, como por exemplo Geografia, História e Sociologia. Ainda a Participante 8 também considerou a disciplina de Matemática motivadora, pelo fato de serem usados mais materiais concretos para identificar os processos de ensino. A participante 5 lembrou-se da experiência que havia tido ao cursar a disciplina de Matemática ainda na pandemia. Contou ela que a professora falava muito durante toda a aula, não usava *slides*, e isso prejudicou um pouco a aprendizagem.

A IES investigada nessa dissertação adotou o REDE para continuar com as atividades de ensino durante a pandemia, possibilitando a continuidade dos estudantes em seus respectivos cursos. No entanto, pelo caráter de uso emergencial e urgente não oportunizou uma adaptação para todos os docentes. Gusso *et al.* (2020, p. 5) refletem sobre quais podem ser as consequências na Educação desses dias de pandemia vividos pela escola:

Com a urgência para a implementação do Ensino Remoto Emergencial, é possível que as limitações de tempo, planejamento, treinamento e suporte técnico para a oferta dos cursos tenham comprometido a qualidade do ensino (HODGES *et al.*, 2020). Embora ainda não se possa evidenciar os efeitos do Ensino Emergencial Remoto, é possível que consequências sejam percebidas nas instituições que o adotaram já com o fim do primeiro semestre acadêmico afetado pela pandemia. Como exemplos de possíveis consequências estão: a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e, d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino.

Mesmo que a Participante 5 não tenha apontado as mesmas consequências pontuadas por Gusso *et al.* (2020, p. 5), o modo como a professora conduziu suas aulas reflete que a docente não soube administrar bem a tecnologia com que ela precisou lidar. Quando

questionadas quais professores mais desencadearam motivos para elas quererem aprender, as respostas foram as que constam no Quadro 31.

Quadro 31 – Observações de aulas mais atrativas no Ensino Superior (Licenciatura em Pedagogia)

<b>Participante 4</b>	<i>Os professores que levavam uma aula mais dinâmica não ficam só em slide, quando a gente discutia os textos. Então, o professor tem que estar disposto a ouvir a opinião dos alunos, que não chegue só com os seus slides e fale sobre isso a aula toda. Tem professor que não gosta que a gente pergunte, mas eu acho que é isso, uma aula dinâmica que tenha pergunta e resposta, que tenha discussão e interação entre os alunos e com o professor e trazer coisas que a gente não tenha visto. Por exemplo, a professora de Matemática, ela trouxe várias coisas, até massinha de modelar, ela fez a gente voltar lá nos Anos Iniciais e pensar diferente e é uma coisa que não é fácil, porque quando você já tem um conhecimento pré-estabelecido, você não consegue voltar 100% e ela fazia com a gente como faria com crianças, aprender a Matemática de uma forma diferente. Ela pouco usava slide, pouco usava computador, ela trazia coisas mais concretas e a gente criou várias coisas e acho que isso foi bem marcante pra mim. A professora de Processos de Leitura e Escrita também trouxe coisas concretas também, fez com que a gente testasse em escolas, então vimos no cotidiano, não ficamos só na parte dos livros, vimos na prática como seria com os alunos.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>No curso de Pedagogia, a gente lê bastante texto, que lemos em casa e discutimos em sala de aula, o que eu sentia falta de que, além da fala, tinha muita gente que não gosta de se expressar por meio da oratória, cada um tem sua forma de se expressar e acabava que só ficava na fala e a gente quase não registrava alguma coisa, se não era só as anotações pessoais, então, na aula em si não registrávamos muito, algo que para mim poderia ser exercitado mais. Mas, tinha algumas professoras que, a partir do texto, organizava a turma de uma forma que a gente conseguisse fazer uma dinâmica, primeiro em um grupo menor e depois trazer para o coletivo, isso era uma forma bem legal da gente pensar o texto, refletir sobre o nosso processo de Educação, às vezes, essas dinâmicas eram bem legais.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Quando eu cursei, até por vir da Matemática e ir para a Pedagogia, as aulas eram totalmente diferentes, a gente trabalhava muito mais em grupo, a gente refletia, lia textos. As próprias disciplinas de Matemática, a gente tinha muito mais aproximação, reflexões da escola. Tinha muita dinâmica, metodologias diferentes. Eu sentia falta de ter um pouco mais desse conhecimento específico, principalmente nas metodologias porque era mais voltado ao como ensinar. Então, eu percebia isso no curso, mas as aulas eram bem dinâmicas e diferentes.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu acho legal quando não fica só no conteúdo, mas quando o professor traz um aspecto pessoal, alguma experiência, algum exemplo. E, quando o professor demonstra que ele não está ali somente para passar o conteúdo para a gente, que cria uma conexão, quando percebemos que o professor se importa.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Todas foram unânimes em apontar que o uso de metodologias diferentes em sala, da conexão e da conversação marca o perfil do curso. Atividades em grupo eram constantes, possibilitando mais interações entre os alunos. Eles ficavam livres para expressar suas opiniões, e as aulas eram mais voltadas para metodologias de ensino. Como esse é um curso destinado para formar professores, as matérias não estão divididas entre bacharelado e pedagógicas, como era o caso do discutido no subcapítulo anterior, quanto à Licenciatura em Matemática.

A seguinte questão a ser debatida é se as participantes acreditavam serem importantes essas interações e trocas entre acadêmicos e docentes. As respostas estão no Quadro 32.

Quadro 32 – Considerações sobre a importância de diálogos entre discentes e docentes (Licenciatura em Pedagogia)

<b>Participante 4</b>	<i>Muito, porque acaba que a gente fala, não fica só sentado três, quatro horas ouvindo o professor falar. Acho que conversar sobre o assunto até fixa mais na cabeça, porque você discutindo sobre aquilo, não apenas lendo, antes você lê, entende um pouco e depois discute.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Os professores gostam de falar muito na Educação, eu acho que sim, é importante ter a troca entre professor e aluno, tinha bastante diálogo, bastante discussão, só que durante as atividades, no desenvolvimento de um planejamento, eu não tinha retorno dessas atividades, só tive a nota, algumas eu tive um complemento da atividade, mas a maioria não.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Com certeza, eu acho que é essencial, além disso, os espaços de extensão também são importantes. Porque eu fiz todo o curso de Pedagogia inserida no PIBID, então além desse espaço no curso, eu tive toda a formação inicial do PIBID. Eu não consigo ver a minha formação desvinculada a isso, porque eu comecei antes no PIBID do que no curso. Então toda a minha formação na Pedagogia está atrelada a minha experiência nesse projeto.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Eu considero importante. Eu percebo que no curso temos muito isso, onde os professores chegam e perguntam se estamos bem.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Pelas falas podemos perceber que, no curso de Licenciatura em Pedagogia, essas relações acabam sendo mais facilitadas, principalmente pelas dinâmicas das aulas, em que para acontecer era necessário que o estudante se envolvesse no processo. Ao comparar com as discussões do subcapítulo 5.1, os entrevistados relataram justamente que a dinâmica era que o professor conduzia a aula, e o estudante, caso achasse necessário, o interrompia para solicitar auxílio no assunto, se não tivesse compreendido.

As falas das participantes da pesquisa no Quadro 32 mostram que todos entendiam que era necessário estabelecer essas relações. No entanto, como menciona a Participante 6, uma

coisa que a desapontava era sobre a falta de *feedback* para as atividades. Elas eram avaliadas com notas, mas não era apontado o que precisaria ser mudado, melhorado ou deixado como estava.

A seguinte pergunta questionava se elas achavam importante tirar dúvidas com os professores e se elas tinham o hábito de fazer isso ou não. Essas respostas estão no Quadro 33.

Quadro 33 – Importância das aulas de “tira dúvidas”. (Licenciatura em Pedagogia)

<b>Participante 4</b>	<i>Sim, eu sou aquela aluna chata que fica atrás dos professores perguntando as coisas, principalmente quando eu tenho curiosidade, quando o professor deixa aquela pulguinha, e eu sempre pergunto. Todos que eu fui atrás foram super atenciosos, perguntavam se foi sanado a dúvida, deixando o contato para que eu pudesse chamar caso tivesse outras dúvidas. Principalmente, porque a maioria das minhas disciplinas foram durante o ensino remoto, e pra mim foi bem complicado por conta disso, não tinha aquele contato direto com os professores, então eu sempre marcava reunião pelo Meet, às vezes, 20 horas para resolver as dúvidas e conversar.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Com uma professora sim, com os demais não.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>No curso, conseguimos fazer isso durante as aulas, por elas serem nesse formato mais dinâmico, isso acontece no desenrolar da aula, não vejo que seja como na Matemática que se tem um medo de perguntar. É natural você chamar o professor, discutir, a turma toda refletia sobre uma dúvida, então era uma dinâmica de movimento.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Se eu não sano minhas dúvidas em aula, eu recorro ao Moodle. Já tive uma professora que era coordenadora do curso, mas não eram dúvidas referentes ao conteúdo, mas eu ia falar com ela fora de sala de aula.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Essa dinâmica de tirar dúvidas é mais específica para o curso de Licenciatura em Matemática, no entanto, algum assunto pode ficar sem ser entendido. E o estudante pode perceber isso em outro momento que não o dentro de sala de aula. Ou mesmo propor assuntos ao professor e, dessa forma, expor seus posicionamentos. Percebemos isso pela fala das entrevistadas que mencionaram poder fazer isso durante as aulas, ou então como colocado pela Participante 4, que presenciou a fase do ensino remoto na instituição, e quando julgava necessário solicitava uma reunião via *GoogleMeet*. As estratégias podem ser diferentes, mas o relevante é atingir o aprendizado.

Agora, considerando essas dinâmicas de haver trocas e interações, foi-lhes perguntado se, em alguma ocasião perceberam que os docentes não ouviram as suas colocações. As respostas para essa pergunta estão postas no Quadro 34.

Quadro 34 – Considerações sobre os docentes que não auxiliaram nas solicitações (Licenciatura em Pedagogia)

<b>Participante 4</b>	<i>Teve um professor que a gente nem chegou a ter aula com ele. Era um professor que não tinha acesso a celular, então foi bem difícil, a gente só tinha um e-mail dele. Ele mandava e-mail para mim e eu tinha que passar para a turma, porque meu nome era o primeiro da lista e eu repassava o e-mail que era um texto que tinha que ler e era isso, a partir daquele texto a gente tinha que fazer um resumo do que entendemos. Era essa a aula dele. Só que era uma pena, porque eu gostava muito do conteúdo, e isso foi muito ruim. E, assim, eu entrei em contato com ele, a turma fez uma carta solicitando para que ele desse uma aula, ou gravasse, porque ele disponibilizava textos que ele tinha escrito, e era uma linguagem muito difícil. Mande para ele e respondeu super grosso, que não tinha obrigação em dar aula porque tinham falado para ele isso, que só tinha obrigação em disponibilizar o conteúdo durante o remoto. Que ele não ia dar aula porque não tinha conhecimento nessa área de tecnologia, e se a gente quisesse poderia trancar a disciplina e fazer quando voltasse ao presencial. Teve uma outra disciplina com ele ainda no remoto, que a gente teve que penar da mesma forma, pensamos que era melhor fazer agora e não precisar nem olhar para a cara do professor no presencial. Mas, esse foi um dos únicos casos, porque os demais professores mesmo que não eram adaptados com o uso das tecnologias, davam um jeito de dar aula, gravavam.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Como era uma turma bastante falante, eu não falava muito das minhas percepções. O curso de Pedagogia é bem aberto, mas tinha coisas que eu era contra, e se eu fosse dizer, talvez não iam gostar, e aí eu não falava.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Não a minha, mas da turma sim. A gente teve um professor de pesquisa que foi bem difícil, mas deu tudo certo.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Na minha percepção nenhum se mostrou indisponível, que não quisesse me atender. Só, às vezes, eu acho difícil entrar em contato com eles, geralmente é por e-mail ou Moodle, mas sempre respondem, pra mim não teve um caso de um professor que não respondesse. Quando é pessoalmente, tem que achar a sala do professor e aí é mais complicado.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

A Participante 4 relatou que, durante o ensino remoto, um docente se negou a dar aulas remotas, gravar vídeos ou atender às demandas das acadêmicas. Ele enviava textos difíceis de compreensão e se negava a encaminhar outros. Ainda, aproveitando as colocações sobre o ensino remoto, perguntamos a essa participante como fora o retorno para o presencial.

*Quando era no remoto tinha professor que tentava, como alguns professores são mais velhos, não tinham tanta afinidade com as tecnologias. Então acho que o presencial ajudou muito nisso, porque às vezes, a professora dava uma aula no*

*remoto, mas não conseguia sistematizar. Já no presencial, qualquer coisa, ela pode pegar a caneta e consegue colocar um exemplo no quadro, eu acho que isso é a principal diferença. Mas, em relação ao contato com os professores, eu acho praticamente igual, durante a aula ou no final, sempre foram muito abertos a discussão. (Participante 4)*

Podemos identificar que, para a participante, as trocas e a relação não foram tão diferentes, visto que os docentes nem sempre estavam dispostos a conversar. Entretanto, no presencial a dinâmica é diferente, pois o professor pode sistematizar, apresentar, utilizar de recursos da sala, como o quadro. Afinal, esses profissionais precisaram de uma hora para outra aprender a trabalhar de uma maneira com a qual não estavam acostumados. Nem todos tinham familiaridade com a tecnologia. E isso acabou gerando muita dificuldade para eles e reverberando na aprendizagem dos alunos.

A próxima pergunta da entrevista queria saber como elas viam os professores considerados “bonzinhos”. As opiniões das participantes estão expressas no Quadro 35.

Quadro 35 – Considerações a respeito de professores considerados “bonzinhos”. (Licenciatura em Pedagogia)

<b>Participante 4</b>	<i>Teve uma professora que chegou no primeiro dia de aula e falou que o objetivo dela não era deixar a gente com um monte de trabalho para fazer, o objetivo era que todos aprendessem o conteúdo de um jeito diferente. Então, não é que ela era boazinha, a gente fez um só trabalho no semestre, que era um diário de bordo, tínhamos que colocar todos os conteúdos que a gente via em aula e o que aprendeu da nossa maneira. Ai todo mundo ficou com nota máxima.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu acho que teve alguns, mas a maioria pensava no processo que desenvolveu, a maioria queria saber a opinião a partir do que foi estudado.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Acho que na Pedagogia não tem muito isso de o ruim e o bom, o olhar é mais sensível para o aluno. Então não seria aquele perfil de pai, mas que o estudante é mais entendível. Mas, tinha aluno que abusava de alguns professores que tinham essa sensibilidade, mas como eu ocupava outro espaço na minha formação, eu já tinha esse outro olhar para a minha formação. Então, eu sempre me esforcei ao máximo nas disciplinas.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Acho que nesse sentido não. A gente não faz muita prova, faz mais trabalho, de escrever sobre algo e, geralmente, eles avaliam assim. Não diria que eles são extremamente rígidos, mas também não são tão facilitadores assim.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Ao entendimento das participantes, a maioria se preocupava com o processo de ensino e aprendizagem, demonstrando que queriam saber se o aluno aprendeu ou não. As formas de avaliação eram diferentes, não eram sempre utilizadas provas, como discutido no subcapítulo

5.1. Para as entrevistadas todos mostravam cuidado e preocupação com o aluno. No entanto, alguns estudantes usavam isso para não valorizarem tanto a disciplina, como menciona a Participante 6. Ela pontuou sobre a sua participação em grupos de pesquisa e extensão, o que é indicado no PPC do curso, quando o aluno pode usar outros espaços durante a sua formação, trazendo um aprendizado além das aulas.

Perguntamos para a Participante 4 se ela considerou que essas relações apontadas no Quadro 35 interferiram na aprendizagem, e a resposta foi:

*Não, acho que não interferiu, até porque auxiliou, na verdade. Ela pensou nos alunos, não encheu de trabalho, pensou no emocional, porque estávamos voltando da pandemia, e isso ajudou a gente a não se preocupar tanto. Mas acho que a gente aprendeu, porque tinha o compromisso de anotar e apresentar para ela. (Participante 4)*

Assim, confirmando o que apontamos anteriormente, formas diferentes de avaliar o aprendizado dos estudantes não significa “facilitar” para ganhar nota, mas sim, de apresentar outras alternativas, o que, inclusive, pode indicar outros caminhos para quando eles forem estar em sala de aula como professores. Nesse caso, auxiliou na aproximação dela com essa professora.

Perguntamos às participantes 6 e 8 como foram as experiências e contato com as disciplinas de Matemática no curso de Licenciatura, durante a graduação, e Participante 6 assim contou:

*Então, eu tive duas disciplinas com professoras diferentes, a primeira era mais voltada a questão metodológica e na segunda trabalhamos mais o conceito, mas as duas professoras maravilhosas, atenciosas. Mas, nessa segunda estudar o conceito foi muito bom para a nossa turma. (Participante 6)*

A participante diferenciou as duas disciplinas, considerando que uma era mais voltada para as metodologias didáticas, já a segunda seria para entender os conceitos da Matemática, os conteúdos que seriam ensinados por esses profissionais ou futuros profissionais. Justamente como apresentado no subcapítulo 4.2, quando discutimos o PPC da Licenciatura em Pedagogia e pontuamos as disciplinas de Educação Matemática A e B. E a Participante 8 relatou o seguinte: “*Eu me senti bem à vontade nas disciplinas, não tive dificuldade, foi até bem interessante, eu conseguia acompanhar o raciocínio.*” (Participante 8). Ela já foi mais sucinta e pontuou o básico a respeito das vivências.

Para as demais não foi questionado, pois não surgiu essa pergunta durante a conversa, no entanto, durante a análise das entrevistas, percebemos que, ao utilizar o mesmo questionário semiestruturado para ambos os cursos, acabamos perdendo algumas



considerações que poderiam ser mais importantes para um e não para o outro. Queríamos manter o perfil de coleta de dados, mas poderíamos levar em conta que as propostas dessas graduações são distintas.

Para dar seguimento às perguntas da entrevista, questionamos o que para cada uma era ser um professor afetivo. As participantes apresentaram as seguintes impressões, colocadas no Quadro 36.

Quadro 36 – O que é ser um professor afetivo? (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Um professor que entenda que tem um ser humano ali na frente, e não uma máquina que vai fazer tudo o que ele pedir, ler todos os textos, porque é muito difícil. A maioria das minhas colegas trabalham, eu trabalho pela manhã também, então é muito corrido. Então, ele pode pensar em como agregar na vida dessas pessoas, não só do conteúdo, da matéria, saber que a maioria que está ali não é da cidade, mora longe dos pais e que essa figura do professor, muitas vezes, se torna um acolhimento, um alguém que a gente se espelha. Então a professora que eu quero ser, diz muito sobre a minha pessoa, e penso muito nisso, o que esses professores são para a gente, diz muito o que eles são. Ter esse cuidado de, por exemplo, saber se todos leram o texto, se conseguiram, se não conseguiram pensar uma forma diferente de abordar, ler todos juntos e não agir, se caso não leu o texto, pedir para sair da aula. Ouvir mais os alunos, porque no meu curso tem muito essa fala de que temos que ouvir o aluno, escutar a criança, dizer que cada aluno é singular, e não fazer isso na universidade seria contraditório.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Eu acho que um professor afetivo vai querer começar aprendendo a realidade do aluno, o primeiro ponto é conhecer quem é minha turma, quem são os meus alunos, da onde eles vêm, qual a realidade, qual o contexto social, tem que partir desse ponto para a aproximação acontecer. Esse é o primeiro caminho para a afetividade. Porque se não se conhece o estudante, não vai saber pelo que ele está passando, quais as dificuldades que ele tem, porque não está aprendendo, seria um problema na aprendizagem, ou será um problema que está vivendo em casa. A gente fala muito sobre essa questão de que nem todas as crianças tem o que comer em casa, que é a realidade do nosso país, problemas de agressividade, que muito reflete na escola. Então, acho que esse é o primeiro ponto de um professor que busca ser afetivo. Outro ponto, é ser um professor aberto a dialogar com os alunos. Além disso, seria a preocupação com a aprendizagem do aluno, buscar incentivar ele, e seria com palavras afetivas, demonstrando afetividade para ele se interessar, e assim, vai gostar. Outra coisa é a relação da família, gostava muito de quando eu trabalhava com a Educação Infantil de conversar com a família, tentar achar soluções junto deles. Ainda, a forma como se expressa, definindo limites, sempre tendo respeito, sempre buscar ser respeitado pela turma. Eu acho que é isso.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Acredito que seja aquele que consiga olhar para o seu estudante de</i>

Quadro 36 – O que é ser um professor afetivo? (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>forma única, de entender o aluno, ter um olhar sensível. O professor afetivo não quer dizer no meu ver passar a mão, é impulsionar a aprendizagem de forma que contemple as particularidades de cada aluno. Porque muitas vezes a escuta, um carinho, um abraço, saber se está tudo bem, contar uma novidade, então são essas particularidades que vão fazer com que o professor seja afetivo.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Primeiro, um professor que se importe como os alunos estão, não precisam saber da vida toda, mas ter uma certa para entender quando um aluno não está muito bem, muito desatento que acaba prejudicando na aprendizagem. Demonstrar preocupação com os alunos. E, também, uma coisa que é difícil, mas que eu acho que é importante, não priorizar tanto o conteúdo, porque às vezes o professor fica querendo vencer o conteúdo e não consegue ouvir o aluno, porque a escuta é bem importante. Às vezes, o professor fica querendo falar e falar, porque acha que o que tem a dizer é mais importante e não escuta o aluno.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Todas as participantes desse curso, tal qual as do curso de Licenciatura em Matemática pontuaram que professor afetivo é aquele que compreende seu aluno, preocupa-se com ele e com seu aprendizado e bem-estar. A seguir, questionamos às participantes se em sala de aula no nível de Ensino Superior, as relações entre docentes e discentes devem ser estritamente profissionais, e elas assim argumentaram (Quadro 37).

Quadro 37 – Relações entre acadêmicos e docentes: estritamente profissionais? (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Acho que pode ter essas aberturas. Até porque a gente está ali para aprender e o professor está ali para aprender com o aluno, também. Eu acredito nisso, o professor não sabe de tudo, assim como o aluno não sabe de nada, ele traz uma bagagem de conhecimento. Ter essa sensibilidade de entender aquele aluno que não está tão bem, perguntar se está tudo bem, se aconteceu alguma coisa.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>Lá no curso a gente faz muito esse momento de troca, todas as aulas a gente tem isso, tem aquela ideia de sentar em semicírculo e discutir, debater, então quanto a isso o curso é bem aberto. A gente traz nossas reflexões.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Quando é só esse profissional, o aluno lá e o professor cá, não existe afetividade, e o aluno não é tocado e muitas vezes a aprendizagem também é influenciada. Então, quando o professor consegue se aproximar do estudante, mesmo na graduação, o sentido de o aluno estar ali muda, e com isso ele vai dar outra importância a sua formação e sua aprendizagem, porque ele vai querer estar lá e aprender.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Acho que tem que haver um equilíbrio. Tem que ser profissional, mas</i>

Quadro 37 – Relações entre acadêmicos e docentes: estritamente profissionais? (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>acho que é interessante trazer aspectos da vida pessoal para a aula que se relacione com o conteúdo, com a aprendizagem. Pra criar essa conexão com os alunos trazer algo então da vida pessoal.</i>
--	---

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Assim como as entrevistadas no subcapítulo 5.1, todas ressaltaram que deve haver um meio termo, um equilíbrio nessas relações. A Participante 8 demonstrou preocupação em não trazer assuntos pessoais nessas conversas, as demais evidenciaram a importância da troca entre acadêmicos e docentes para a aprendizagem, e a Participante 6 falou que se a relação for estritamente profissional não haveria afetividade. O estudante precisa encontrar sentido de estar naquele ambiente, afinal se as pessoas ali não vão o acolher, não seria interessante permanecer.

A afetividade em sala de aula não significa um estreitamento dos laços entre professores e alunos, a ponto de criar uma amizade com trocas pessoais, em que os alunos possam saber tudo relacionado à vida íntima do professor e vice-versa. Estamos falando de afetividade em um ambiente de trabalho. Apesar do profissionalismo que deve prevalecer, como evidenciado na seção 2.2, quando abordamos a afetividade em sala de aula, cumpre estabelecer um bom convívio desses indivíduos, prevalecendo sempre o respeito e estipulando os limites, como destacam Leite e Tassoni (2006). Queríamos identificar se os estudantes aprendiam mais quando se sentiam mais próximos daquele que ensina.

A próxima questão da entrevista inquiria se, pensando na futura profissão deles, seria interessante trabalhar de forma afetiva. As respostas estão postas no Quadro 38.

Quadro 38 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Sim, principalmente porque eu já trabalho, então estou vendo na prática o que isso pode trazer de frutos essa educação positiva, que olha o aluno como uma pessoa com sentimentos, eu trabalho na escola com metodologia montessoriana, então eu vejo muito isso, de o professor ver o aluno como singular, de entender que cada aluno é um. Para cada aluno tem um planejamento. Então, você disponibiliza um material para o aluno e daqui a pouco ele não quer trabalhar com aquilo, aí você deixa o tempo dele, ele descansa e isso dá muito certo.</i>
<b>Participante 5</b>	<i>É extremamente importante, muito dos problemas que a gente enfrenta é a sociedade que não se importa muito, observando as crianças, a maioria traz uma agressividade e os pais não se importam, pais que não dão atenção. E, um professor que dá atenção, quem não gosta de um</i>

Quadro 38 – É interessante trabalhar de forma mais afetiva? (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

	<i>professor que dá atenção, alguém que te ouve, que te apoie.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Com certeza, tem momentos que eu me considero afetiva até demais. Mas, como eu acredito no que é ser um professor afetivo, se eu não for com meus alunos eu não vou estar sendo aquilo que eu acredito ser professor, que impulsiona a aprendizagem. Então, por exemplo, no início da aula, eu destino um momento para os alunos me contarem um pouco do dia todos os dias, e eu vejo que é um momento que eles esperam. Querendo ou não é como eu consigo me aproximar das crianças. Eu vejo que tem uma menina que conseguiu desenvolver muito a partir dessas trocas, antes ela não interagiu muito e agora está muito melhor.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Acredito que sim. Até me lembrei de uma disciplina de Psicologia da Educação que temos e fala um pouco sobre afetividade, até as nossas memórias ficam mais marcadas quando tem algo afetivo ligado que desperta mais na emoção e, às vezes, quem sabe pode até ajudar na aprendizagem.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

Todas foram categóricas em afirmar a importância de se trabalhar de forma afetiva, considerando a aprendizagem e, também, o desenvolvimento da criança. A Participante 5 lembrou que as causas de um aluno ser agressivo podem envolver questões familiares, que poderiam ser sanadas quando o professor o apoia e acolhe. Isso faz uma enorme diferença na relação com esses alunos. Wallon (2003) destaca a importância dos aspectos afetivos e cognitivos no desenvolvimento da criança. Uma vez que as entrevistadas trabalham ou vão iniciar a profissão docente e o seu público são crianças e jovens, pensar na temática afetividade será de suma importância, pois, ao desenvolverem suas atividades em sala de aula, o aprendizado será mais fácil de ser atingido.

A Participante 8 mencionou ter visto a temática afetividade ser discutida em um texto em uma disciplina. Ele tratava das memórias ligadas ao afetivo, indicando que, quando se desperta a emoção, ela fica memorizada, impulsionando assim para a aprendizagem. Assim, como essa entrevistada mencionou ter tido contato com o tema Afetividade na graduação, a próxima pergunta da entrevista era justamente saber se esse assunto fora discutido durante o curso. As respostas das participantes estão colocadas no Quadro 39.

Quadro 39 – Conhecimento da Teoria da Afetividade durante o curso de Formação Inicial (Licenciatura em Pedagogia)

(continua)

<b>Participante 4</b>	<i>Acredito que não, em palestra talvez, alguma coisa assim. Mas, é coisa que o aluno vai atrás, no curso não lembro.</i>
-----------------------	---

Quadro 39 – Conhecimento da Teoria da Afetividade durante o curso de Formação Inicial (Licenciatura em Pedagogia)

(conclusão)

<b>Participante 5</b>	<i>Creio que não, não que eu lembre. Talvez no grupo de pesquisa, fora do curso, durante o curso não me lembro.</i>
<b>Participante 6</b>	<i>Eu lembro que a gente trabalhou, não a teoria da afetividade, mas alguma coisa próxima.</i>
<b>Participante 8</b>	<i>Sim, agora alguns autores que eu me lembro mais é Wallon, que fala da afetividade, não consigo me lembrar outro, mas esse foi um dos mais marcantes que fala sobre isso.</i>

Fonte: Sistematizado pela pesquisadora

As Participantes 4, 5 e 6 não tinham essa memória de ter estudado o tema, em específico. A Participante 8 lembrou ter visto o tema na disciplina de Psicologia da Educação e ainda destacou autores que estudam o assunto, como Wallon (2003), por exemplo. Aproveitando o conhecimento dela sobre a temática, questionamos se ela se recordava de algum docente que a teria influenciado a gostar mais de uma disciplina por conta da afetividade, e ela pontuou:

*Eu posso dizer que na maioria das vezes isso ocorreu, mas quero ressaltar que o contrário também ocorre, às vezes, não se dar bem, não se identificar ou até de acontecer uma situação chata, a gente pode pegar um pouco de aversão àquela aula por conta do professor. Lembrei também de dizer que a gente vê esse tema mais na Psicologia da Educação, mas que em outras disciplinas as professoras ressaltam a importância de conhecer os alunos, de considerar os sentimentos também. (Participante 8)*

Além de abordar o caso da afetividade e a importância de ser de forma positiva, ainda refletiu que o contrário também pode acontecer. Quando não há afetividade, isso prejudica não só a relação entre professores e alunos como também reverbera na aprendizagem do conteúdo ministrado. Ter ela se recordado da análise desse texto nos deixa feliz em saber que essa temática pode ter um espaço na formação inicial de professores que lidam ou irão lidar com as futuras gerações.

As discussões trazidas pelas entrevistadas do Curso de Licenciatura em Pedagogia são, em maioria, próximas entre si ou próximas das da Licenciatura em Matemática. Elas indicam haver diálogos mais abertos com os professores em sala de aula, uma conexão entre eles, enfim maior aproximação com os docentes. Isso contribui para questionarmos sobre a formação inicial do futuro professor, seja de Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, ou mesmo, e, principalmente, no Ensino Superior.

Percebemos que o acolhimento, a escuta e o olhar desses docentes, mencionados nas falas das entrevistas, ainda no Ensino Superior, tendem a fazer com que elas reproduzam essa

forma de trabalho nas suas salas de aulas. Que os exemplos recebidos de seus professores as impulsionarão a se tornarem professoras mais afetivas com as crianças, proporcionando uma melhora na aprendizagem.

Diferentemente do curso de Licenciatura em Matemática, no da Licenciatura em Pedagogia parece haver uma maior aproximação com os professores, uma maior preocupação em trabalhar com metodologias diferentes, mais vivências em grupo, o que acaba favorecendo as relações. Tendo em conta que, dentro de uma sala de aula, convivem pessoas advindas das mais diferentes famílias, com as mais diversas formações, seres humanos plurais e singulares, que possuem suas próprias emoções e sentimentos carregados de afetos, acolhê-los com afetividade, abertura e diálogo deveria ser uma tônica em qualquer curso da universidade, ainda mais quando se trata daqueles que irão formar futuros professores.

Retomando a questão que motivou esse estudo – a temática afetividade foi identificada nos cursos Licenciatura em Matemática e na Licenciatura em Pedagogia? –, traremos no próximo capítulo as nossas conclusões a respeito do estudo aqui destacado.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como principal objetivo entender como o tema Afetividade pode estar colocado na formação inicial de professores que ensinarão Matemática na Educação Básica e quais as observações de acadêmicos e egressos dos cursos de Licenciaturas em Matemática e Pedagogia a respeito das relações afetivas construídas em sala de aula, seja em ambiente presencial ou virtual. Assim, o ponto de partida foi procurar outras pesquisas que abordaram também inquietações correlatas a ela. Buscamos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES outros estudos que se aproximavam das três colocações que abordamos nessa dissertação: Afetividade, Matemática e Ensino Superior. E concluímos não haver um número significativo voltado ao tema,

Para embasar teoricamente nosso estudo, recorremos aos teóricos que estudaram a temática afetividade no desenvolvimento do ser humano, para entender como ela se estabelece na vida, principalmente, na da criança. Então, ancoramo-nos em Vygostky (2009), aproximando-nos da sua teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal, que abrange a afetividade juntamente com o conhecimento sendo adquirido, a partir do meio que se constitui. Para esse autor, a emoção gerada pelos afetos é um instrumento de mediação psicológica que movimenta o desenvolvimento da pessoa. Além desse autor, encontramos respaldo também em Wallon (2003), para quem as emoções são os reflexos da práxis do ser humano. A depender delas geram-se os sentimentos e as atitudes.

Do mesmo modo, recorremos a outros autores que discorrem sobre a afetividade, como por exemplo, ao educador Paulo Freire (1996, p. 158), que também bem aborda a questão, ao dizer: “Um estudo de afinidade profunda que se tem com os outros seres humanos, capaz de dar origem no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que se faz. Ela envolve a totalidade do ser humano, é a base estrutural e a fonte de motivação do conhecimento.”

E ainda muitos outros teóricos nos ajudaram a entender a temática afetividade em sala de aula, indicando a boa relação nesse contexto, o uso do diálogo, para assim, facilitar a aprendizagem. Dentre esses, discutimos o que abordam Leite e Tassoni (2006), Mahoney e Almeida (2005), Barros (2017) sobre o contexto da sala de aula e afetividade. Quanto à formação inicial dos professores que ensinam (ou ensinarão) Matemática na Educação Básica, valemo-nos de Lopes (2009), Nóvoa (1997) e Fiorentini (2002) que enfatizam os caminhos que se fazem nessa formação, levando em consideração o papel da instituição, da sociedade e do docente formador desse futuro profissional.

Para cumprir com o objetivo desta pesquisa, estudamos os PPC dos cursos aqui supracitados juntamente com as ementas das disciplinas, e averiguamos haver apenas uma referência às relações afetivas construídas nesses ambientes, a qual está somente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Os PPC indicam em alguns momentos a importância de os futuros professores desenvolverem boas relações nas suas salas de aula, mas nada mencionam quanto à afetividade em ambiente de Ensino Superior. O que seria muito interessante de ser pontuado, pois são os professores do Ensino Superior que vão formar os futuros professores e, se eles se atentarem para a acolhida, as boas relações, o ambiente saudável, os seus exemplos serão potenciais a serem reverberados por seus alunos em suas futuras salas de aula. Portanto, uma formação continuada a esses docentes seria um caminho promissor para desenvolver essa ideia, tanto na Licenciatura em Matemática quanto na de Pedagogia. Uma sugestão para futuras pesquisas.

Com base na pesquisa, concluímos então, por meio dos documentos investigados, que há uma escassez de informações acerca desse assunto, principalmente no curso de Licenciatura em Matemática. Nesse sentido, podemos apresentar um questionamento para reflexão e possível ação: como a afetividade pode ser colocada nesses documentos oficiais norteadores dos cursos de nível de Ensino Superior?

Para conhecer as impressões dos acadêmicos e egressos dos cursos investigados, realizamos oito entrevistas, quatro com acadêmicos e quatro com egressos, sendo dois de cada um dos cursos. Separamos as considerações por curso, discutindo inicialmente as colocações do curso de Licenciatura em Matemática e posteriormente, as da Licenciatura em Pedagogia.

Foi possível observar que, no curso de Licenciatura em Matemática, as entrevistadas não recordavam muito sobre as contribuições durante a formação inicial acerca de assuntos referentes à temática afetividade. No entanto, todas concordaram que trabalhar considerando uma postura mais afetiva pode auxiliar na aprendizagem da Matemática, principalmente na Educação Básica. Elas, também, comumente entendem que as trocas que tiveram com os professores durante a formação inicial mudavam suas atitudes quanto à aprendizagem. Elas percebiam ter mais interesse nas disciplinas, nas quais havia mais trocas com os docentes, como também o contrário era verdadeiro. Naquelas em que a interação com os professores era menor, menor também era o interesse por aprender o conteúdo ministrado.

Ao comentarem acerca dos professores considerados “bonzinhos”, muitas se lembraram de alguns que não impunham limites; de outros que facilitavam as notas, em detrimento do aprendizado de conteúdo; de outros que sabiam equalizar a cobrança e a



exigência, de outros que não foram bem interpretados pelos alunos. Notoriamente, também, entendemos que, por se tratar de pessoas com opiniões, idades diferentes, momentos de vida distintos, o que acontece no Ensino Superior, não podemos esperar que as relações ali mantidas devam sempre ser afetuosas, com boas trocas. Mas, que sempre aconteça com respeito mútuo, prevalecendo o incentivo ao aprendizado.

Além disso, identificamos pela fala dos entrevistados que as do curso de Licenciatura em Matemática tinham mais interesse em área específica da matemática, não destacando tanto as matérias pedagógicas. E, ainda, não haver muita interação entre professores e alunos durante as aulas dessas disciplinas, só havendo alguma troca entre eles em momentos de tirar dúvidas. Lembrando-se da teoria Histórico-Cultural, se o ser humano aprende no meio em que está inserido, como afirma Vygostky (2009), perde-se uma grande oportunidade nesse curso de internalizar o conhecimento nesses momentos.

Quanto aos dados referentes ao curso de Licenciatura em Pedagogia, notamos que as trocas, os diálogos, as considerações da teoria da afetividade acontecem de forma mais dinâmica nas aulas. As entrevistadas relataram sempre conseguir colocar suas opiniões e tirar suas dúvidas nos momentos que esses encontros aconteciam, não sendo necessária outra oportunidade para se estabelecerem essas relações afetivas entre esses sujeitos.

Percebemos que as perguntas que propusemos às entrevistas em ambos os cursos poderiam ser um pouco diferentes. Como são cursos, cujos objetivos não são similares, principalmente no tocante ao bacharelado em Matemática, poderíamos ter feito perguntas mais específicas, por exemplo, como dinâmicas similares poderiam ser realizadas no curso de Licenciatura em Matemática? Seria interesse pensar em aulas dessa forma nas disciplinas consideradas da Matemática Pura e Aplicada?

Lembrando que vivemos um ensino remoto por conta da prevenção ao Covid 19, durante a pandemia, as instituições tiveram que, de momento para outro, se adaptarem às novas circunstâncias para não prejudicarem os alunos. E na UFSM não foi diferente. Pelas falas das entrevistadas, percebemos que vivenciar essa experiência foi mais difícil para os da Licenciatura em Pedagogia, pois os professores tiveram dificuldade em se adaptar a essa forma de ensino. Já para as de Licenciatura em Matemática, os professores não tinham tanto como quantificar a aprendizagem. Mas todas concordaram que a forma presencial de ensino é muito melhor, não só por conta da interação entre todos como para a aprendizagem.

Dessa constatação advêm alguns questionamentos que poderiam ser discutidos em outros estudos como: os docentes da IES estão mais preparados para essas situações de ensino remoto pós-pandemia? As formas de avaliação utilizadas durante esse período continuam

sendo úteis agora no ensino presencial?

Por conta, das mudanças e das adaptações que precisaram ser realizadas nesta dissertação, percebemos, posteriormente, que a coleta dos dados poderia ter sido construída de outras formas, se não tivéssemos tido um baixo retorno dos acadêmicos e egressos ao formulário *on-line*; se não tivéssemos encontrado tanta dificuldade em fechar o quadro de entrevistados, que teve de ser feito com um acervo pessoal e não de forma voluntária, como inicialmente proposto. Ademais, o cumprimento de outras atividades da pesquisadora durante o processo de escrita e desenvolvimento dessa dissertação. Em suma, tudo isso acarretou e gerou alterações ao longo desse processo.

No entanto, esses desafios foram superados, de forma que as contribuições dos entrevistados aqui evidenciadas já nos direcionam para aquilo que queríamos responder inicialmente. Sim, tema afetividade não é contemplado nos documentos norteadores dos cursos e há pouquíssimas pesquisas voltadas ao tema, especialmente quanto ao Ensino Superior, em que não encontramos nenhuma.

Apesar disso, entendemos que a temática afetividade teria muito a contribuir para ambos os cursos investigados, se proposta já nos documentos norteadores, isso porque, se tais cursos se propõem a preparar futuros professores, uma formação inicial, quer em ambiente virtual, quer em ambiente presencial, assentada em valorizar o acolhimento, as relações, a ambiente tranquilo, o diálogo, a abertura, certamente seria reverberado pelos futuros professores em suas futuras salas de aula, criando assim uma bola de neve. Professor afetivo forma professor afetivo, que forma professor afetivo, e assim por diante.

Diante de tão poucos trabalhos voltados ao tema Afetividade, gostaríamos de propor outras pesquisas que também enfatizassem esse tema com a Matemática do Ensino Superior. Por exemplo, investigar os docentes que atuam nessas licenciaturas, os quais poderiam externar as suas opiniões; investigar a proposição de cursos de formação continuada que podem ser realizados a partir dessa temática, para todos os níveis de professores, desde os que atuam na Educação Básica até os da Ensino Superior. Quanto mais a educação afetiva for difundida, mais ganham os alunos, os professores, a instituição, enfim a educação brasileira, conseqüentemente, o Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Bruna Coradini Nader, *et al.* Os desafios da carreira docente no ensino superior: um estudo com professores da Universidade Federal do Pampa. XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária. **Anais[...]** Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201902>>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BARROS, Flávia Regina de. **Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos.** 2017. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BORBA, Marcelo Carvalho; ARAUJO, Jussara Loiola. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores na educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo ensino-aprendizagem.** 2015. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.
- CARVALHO, Luiz Fernando. **A escolha da licenciatura em matemática na UNESP: o que dizem os ingressantes.** 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2017.
- DUARTE, Rafael Gomes. **Os determinantes da rotatividade dos professores no Brasil: uma análise com base nos dados do SAEB 2003.** 2009. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Ribeirão Preto.
- EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/13081124-Vigotski-a-relacao-entre-afetividade-desenvolvimento-e-aprendizagem-e-suas-implicacoes-na-pratica-docente.html>>. Acesso em: 03 out. 2022.
- FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.
- FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. **RELAÇÕES INTERPESSOAIS: a**

construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, RS, v. 8, n. 18, p. 1-13, 2013. Disponível em: <[https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/58059286bd30c43864fe675a1b6f659d20_1.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2023.

GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.51 -76.

GAZZOTTI, D. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares**: uma perspectiva histórico-cultural. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GRÜZTMANN, Thaís Philipsen. **A formação dos professores de Matemática por meio dos jogos teatrais**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica – Porto Alegre, Porto Alegre, RS, 2009.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>>. Acesso em: 24 out. 2023.

JANUÁRIO, Verônica Pires Vessani. **A importância da afetividade na relação professor/aluno para o desenvolvimento da aprendizagem**. 2013. 40f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Medianeira, PR, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20896/2/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_111.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20896/2/MD_EDUMTE_2014_2_111.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2023.

JUNQUEIRA, S. M. da S.; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de Licenciatura em Matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência & Educação**, Bauru – SP, v. 21, n. 13, p. 623-635, 2015.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. A Afetividade no Processo Ensino- Aprendizagem na Perspectiva de Piaget, Vygostky e Wallon. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS, XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EXTENSÃO (SIMPEX) – “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO”, 56., 2015, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 2015. Disponível em: <[anais.ueg.br/index.php/semintegracao/issue/view/186](https://anais.ueg.br/index.php/semintegracao/issue/view/186)>. Acesso em: 13 abr. 2022.

LARA, Jenifer Laís de. **Aspectos Afetivos e Ensino Superior**: a relação da matemática com a afetividade. 2021. 47 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

LARA, Jenifer Laís de.; SANTOS, Caroline dos.; FAJARDO, Ricardo. Iniciando a profissão docente: desafios e perspectivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais [...]**. Brasília(DF): On-line, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/484444-INICIANDO-A-PROFISSAO-DOCENTE--DESAFIOS-E-PERSPECTIVAS>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LEITE, Angelita de Souza. **Estágio supervisionado e a formação inicial do professor de matemática: saberes docentes e afetividade**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, BA, 2014.

LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. *In: Mesa Redonda do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. Mesa redonda*, Campinas, 2006. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/2017/11/11/a-afetividade-em-sala-de-aula-as-condicoes-de-ensino-e-a-mediacao-do-professor/>>. Acesso em: 3 out. 2021.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Aprendizagem da docência em matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. 203 p. ISBN 978-85-7515-672-8.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, SP, v. 20, n. 20, p. 11-30, 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002)>. Acesso em: 3 set. 2022.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149- 158, 1990/1991.

MARTINS, Heloísa Helena Teixeira Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt>>. Acesso em: 03 out. 2022.

NÓVOA, Antonio Sampaio de. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

OLIVEIRA, D. C. S. **O alcance da afetividade no ensino-aprendizagem da Matemática na adolescência**. 2017, 70f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, RS, 2017. Disponível em: <[http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BRSIFE/890/1/oliveira\\_dcs\\_tmp559.pdf](http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/bitstream/BRSIFE/890/1/oliveira_dcs_tmp559.pdf)>. Acesso em 20 set. 2022.

ORTENZI, Alexandre. **A relação professor-aluno: contribuições para o ensino da Matemática**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, Campinas, SP, 2006.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y afectividad** / com prólogo de: Mario Carretero. Buenos Aires:

Aique Grupo Editor, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; **Estágio e Docência** - Col. Docência Em Formação – 7. Ed. 2012.

PIRES, C. M. C. Novos desafios para os cursos de Licenciatura em Matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 7, n. 8, jun. 2000, p. 10-15.

QUADROS, Ana Luiza de *et al.* A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de Química da UFMG. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ccBPsbCtrHFTZzWr49GvhDS/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 3 set. 2022.

RAMOS, Elizangela da Silva Barboza. **A relação entre afetividade e cognição no ensino de Ciências e Matemática nos anos iniciais**: vivências de professores formadores e seus reflexos na formação inicial. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MS, 2020.

RAPOPORT, Andrea. et al. Adaptação das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 31, n. 3, p. 268-273, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191011>>. Acesso em: 24 out. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández *et al.* **Metodología de la Educación**. Álvaro Obregón: Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, 2014. 632 p. ISBN: 978-1-4562-2396-0

SANTOS, Edna dos. **A afetividade e o ensino de matemática em um curso de pedagogia semipresencial**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

SANTOS, José Wilson dos; SILVA, Marcio Antônio da. **Algumas considerações sobre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação inicial de Professores de Matemática**. Disponível em: <[http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170602120446.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120446.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SOUSA, Maria Aparecida de. **Afetividade**: perspectiva dos formadores de professores de matemática. 2004. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica - Campinas, Campinas, SP, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, 17 Brasil, n. 38, p. 219-235, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mFY9kNRcyMxMVzRKpwBCJLN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VIEIRA, José Erisvaldo Lessa; BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. Formação de professores e ensino de matemática: reflexões sobre saberes e as práticas docentes. *In*: **Encontro Internacional de formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação**

**Educacional**. v. 8, n. 1, 2015. p. 1 – 15. Disponível em:  
<<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/1713/333>>. Acesso em: 16 ago. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** (1934). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOSTKII, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. S. Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Ciências Naturais e Exatas. **Projeto Político do Curso de Licenciatura em Matemática 2019**. Santa Maria, 2019a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Político do Curso de Pedagogia 2019**. Santa Maria, 2019b.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Página 1 de 3

**Título do estudo:** MATEMÁTICA E AFETIVIDADE: concepções das relações afetivas em sala de aula nos cursos Licenciatura em Matemática e Pedagogia.

**Pesquisadores responsáveis:**

- Prof. Dr. Ricardo Fajardo (Orientador) - Telefone: (55) 99961-8983.
- Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes (Orientadora) – Telefone: (55) 98100-0024.
- Jenifer Laís de Lara (Pós-Graduanda) – Telefone: (55) 996762912.

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Metodologia do Ensino.

**Telefone e endereço postal completo:** Avenida Roraima, nº 1000, prédio 13, sala 1230, CEP: 97105-900, Santa Maria - RS.

**Local da coleta de dados:** Universidade Federal de Santa Maria – Campus Camobi, Santa Maria, RS.

Nós, Jenifer Laís de Lara, Ricardo Fajardo e Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, responsáveis pela pesquisa MATEMÁTICA E AFETIVIDADE: concepções das relações afetivas em sala de aula nos cursos Licenciatura em Matemática e Pedagogia, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se investigar como o tema Afetividade está presente na formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e as percepções de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia a respeito das relações afetivas construídas em ambiente presencial e virtual. Acreditamos que ela seja importante porque pode trazer um novo viés para a forma como os docentes e discentes se relacionam em sala de aula, em como as trocas afetivas – sendo elas, o dialogo, as interações e trocas de conhecimentos – podem proporcionar uma melhora no ensino e na aprendizagem. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: serão analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o intuito de averiguar o que consta nos mesmos sobre a temática afetividade. Para dar sequência, uma entrevista com cada um dos sujeitos voluntários, sendo esses estudantes dos cursos citados. A entrevista será gravada, utilizada apenas pela autora, para assim realizar a análise das percepções desses sujeitos acerca das relações que vivenciam em sala de aula, sempre preservando o anonimato dos participantes da pesquisa. Sua participação constará em responder as perguntas sugeridas pela entrevistadora, que informará



sobre a gravação, evidenciando que serão respondidas caso for confortável ao mesmo colocar sua fala em consideração.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos como inibição em expor suas percepções, vivências e aprendizagens devido aos questionamentos feitos, visto que pode interferir nas suas emoções, podendo, então, não conseguir responder às perguntas, havendo a possibilidade de desistência da participação. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência por meio da presença constante da pesquisadora bem como da possibilidade de contatos virtuais de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Acreditamos que a participação nesta pesquisa não trará nenhum tipo de risco potencial, mas, caso você sinta algum constrangimento em responder aos questionamentos da pesquisadora no decorrer do desenvolvimento da sequência de tarefas, estará livre para não as responder, assim como para se desvincular da pesquisa a qualquer momento.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão relacionados a possíveis aprendizagens quanto a temática afetividade, como forma de metodologia de ensino e aprendizagem, proporcionando trocas de conhecimento a respeito de como os estudantes podem aprender melhor ao ter uma relação mais respeitosa com seus professores. Além de apresentar um tema que até então está inserido no meio educacional, mas de forma não tão visível, dessa forma, o fazendo repensar sobre sua aprendizagem.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética<sup>21</sup> em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão divulgadas na dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física e poderão divulgadas em eventos

---

<sup>21</sup> Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os dados coletados com os registros dos alunos, gravações de áudio e transcrições serão mantidos no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, nº 1000, prédio 13, Departamento de Matemática, sala 1230, 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade das pesquisadoras. Após este período os dados serão destruídos.